Gerhard Bauer

SCHUL- UND BERUFSBEZOGENE EINSTELLUNGEN UND EINSTELLUNGSÄNDERUNGEN BEI STUDIERENDEN DER PÄDAGOGIK UND LEHRAMTSANWÄRTERN

1974

1973

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41536502_0002

Schul- und berufsbezogene Einstellungen und Einstellungsänderungen bei Studierenden der Pädagogik und Lehramtsanwärtern

Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Ruhr

vorgelegt von Gerhard Bauer, Dortmund

1973

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referent: Prof. Dr. W. Ferdinand

Korreferent: Prof. Dr. W. Brüne

Tag der mündlichen Prüfung: 4.7.1973

Der Anstoß zu dieser Arbeit ging von Herrn Prof. Dr. W. Ferdinand aus, dem ich an dieser Stelle für seine Unterstützung herzlich danken möchte.

Mein Dank gilt sodann Herrn Werner Killing, Unversität Dortmund, ohne dessen engagierte Mithilfe die umfangreiche statische Auswertung nicht möglich gewesen wäre.

Schließlich bin ich den Studierenden der Pädagogischen Hochschule Dortmund, den Lehramtsanwärtern und Seminarleitern der Bezirksseminare Dortmund und Düsseldorf für ihre bereitwillige Mitarbeit zu Dank verpflichtet.

Dortmund, Juli 1974

I N H A L T

Seite

1. Einleitung 1

1.1. Problemstellung der Untersuchung 1

1.2. Einstellung und Einstellungsmessung 6

1.2.1. Definition des Begriffes Einstellung 6

1.2.2. Erfassung von Einstellungen 7

1.3. Methodische Gesichtspunkte und Themenstellungen der Untersuchung 9

1.3.1. Einstellungsuntersuchung im Längsschnitt und Querschnitt

1.3.2. Beziehungen zwischen Einstellungsmerkmalen untereinander 10

1.4. Meßinstrumente 12

1.5. Versuchsfragen 14

1.6. Stichproben und Zeitpunkt der Erhebung 17

1.7. Zum statistischen Vorgehen 19

2. Paarweise Mittelwertvergleiche der einzelnen Einstellungsmerkmale

2.1. Methodische Vorüberlegungen 20

2.2. "Fremdeinschätzung" und "Selbsteinschätzung" des Sozialstatus von Lehrern 23

2.2.1. Probleme der Erfassung des Sozialstatus 23

2.2.2. Ergebnisse der statusbezogenen Selbsteinschätzung 25

2.2.3. Ergebnisse der statusbezogenen Fremdeinschätzung 25

2.2.4. Diskussion der Ergebnisse 29

2.3. "Direktive" und "autoritäre" Einstellungen 32

2.3.1. Direktivität 32

2.3.1.1. Beschreibung des Merkmals und des "Fragebogens zur direktiven Einstellung" 32

2.3.1.2. Ergebnisse beim Merkmal Direktivität 34

2.3.2. Autoritarismus 36

2.3.2.1. Erstellung eines Fragebogens zur "autoritären" Einstellung 36

2.3.2.2. Faktorenanalyse der Autoritarismus-Skala 39

2.3.2.3. Vergleich mit der Faktorenanalyse von Davis und Viernstein bei der vollständigen Form der Autoritarismus-Skala 41

2.3.2.4. Ergebnisse mit der Autoritarismus-Skala 43

2.3.3. Beantwortung der Versuchsfragen 1a und 2 44

2.4. Extraversion 51

2.4.1. Definition des Merkmals 51

2.4.2. Ergebnisse des paarweisen Mittelwertvergleiches 51

2.5. Neurotizismus und Rigidität 52

2.5.1. Beschreibung der Kurzformen von Skalen zur Erfassung von Neurotizismus und Rigidität 52

2.5.2. Neurotizismus. Definition des Merkmals und Ergebnisse der paarweisen Mittelwertvergleiche 54

2.5.3. Rigidität. Definition des Merkmals und Ergebnisse der paarweisen Mittelwertvergleiche 57

2.6. Berufszufriedenheit 59

2.6.1. Beschreibung einer deutschen Skala zur Berufszufriedenheit 59

2.6.2. Erstellung einer Zufriedenheitsskala speziell für den pädagogischen Bereich 61

2.6.2.1. Faktorenanalyse der 19-Item-Form der Zufriedenheitsskala 63

2.6.2.2. Faktorenanalyse der 8-Item-Form der Zufriedenheitsskala 66

2.6.3. Ergebnisse der paarweisen Mittelwertvergleiche 69

2.6.3.1. Ergebnisse der Zufriedenheitskurzform ohne Aufteilung in Einzelfaktoren 69

2.6.3.2. Ergebnisse der Kurzform bei Aufteilung in einzelne Faktoren-Scores 70

2.6.4. Frage 73. Beschreibung des Merkmals und Ergebnisse der Mittelwertvergleiche 74

Seite

2.6.5. Beantwortung der Versuchsfrage 3 76

2.7. Vorstellungen vom Lehrerberuf 78

2.7.1. Anwendung eines Polaritätenprofils zur Charakterisierung des Lehrerberufs 78

2.7.2. Faktorenanalyse des Polaritätenprofils 81

2.7.3. Paarweise Mittelwertvergleiche der Polaritäten 83

2.7.4. Beantwortung der Versuchsfrage 90

3. Einstellungen zu Studium und Studienfächern 92

3.1. Einleitung in die Fragestellung 92

3.2. Wichtige Studienfächer für die Praxis (Frage 76 und 77 - 80) 93

3.2.1. Ergebnisse bei Frage 76 (Bedeutung des Faches Psychologie für die Schulpraxis) 94

3.2.2. Ergebnisse bei Frage 77 - 80 (Bedeutung der Hochschulfächer allgemein für die praktische Arbeit des Lehrers) 96

3.2.3. Diskussion der Ergebnisse bei Frage 76 und 77 - 80 99

3.3. Studienfächer, die bei Nichtbestehen von Studienbeschränkungen u.a. gewählt worden wären (Merkmal 81 - 84) 101

3.3.1. Methoden der Befragung 101

3.3.2. Ergebnisse der Auszählung für die verschiedenen Studienfächer 102

3.3.3. Ergebnisse bei den Gruppen in unterschiedlichen Stadien der Ausbildung 103

3.3.4. Interpretation der Ergebnisse 104

3.4. Absichten, das Studium aufzugeben bzw. das Studienfach zu wechseln 105

3.4.1. Methoden der Befragung 106

3.4.2. Ergebnisse der quantitativen Auszählung 106

3.4.3. Ergebnisse des qualitativen Vergleichs 108

3.4.4. Interpretation der Ergebnisse 110

4. Vergleich der schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen bei Gruppen unterschiedlicher sozialer Situation 112

4.1. Methodische Vorüberlegungen 112

Seite

4.2. Vergleich von verheirateten und nicht verheirateten Studierenden und Referendaren 113
4.2.1. Fragestellung und Gruppenzusammensetzung 113
4.2.2. Ergebnisse der paarweisen Mittelwertvergleiche 115
4.2.3. Interpretation der Ergebnisse 117
4.3. Vergleich von Studierenden und Lehramtsanwärtern mit bzw. ohne abgeschlossener / nicht abgeschlossener Berufsausbildung vor dem PH-Studium 119
4.3.2. Ergebnisse der paarweisen Mittelwertvergleiche 120
4.3.3. Interpretation der Ergebnisse 122
4.4. Sozialer Status und Einstellungen zu schul- und erziehungsrelevanten Fragen 123
4.4.1. Methodische Vorüberlegungen und Fragestellung 123
4.4.2. Verteilung der Probanden auf die drei sozialen Schichten 125
4.4.2.1. Quantitative Analyse der jeweiligen Anteile 125
4.4.2.2. "Längsschnittliche" Verschiebung der Anteile aus Ober-, Mittel- und Grundschicht 126
4.4.2.3. Interpretation der Ergebnisse 128
4.4.3. Schichtspezifische Einstellungsunterschiede 129
4.4.3.1. Fragestellung und Zusammenstellung der Gruppen 129
4.4.3.2. Ergebnisse der paarweisen Mittelwertvergleiche bei den Gruppen der männlichen Befragten 130
4.4.3.3. Ergebnisse der paarweisen Mittelwertvergleiche der weiblichen Befragten 132

5. Korrelative Zusammenhänge der Einzelmerkmale 137
5.1. Einleitung 137
5.2. Korrelation mit dem Lebensalter 139
5.2.1. Versuchsfrage 139
5.2.2. Ergebnisse 140
5.2.3. Beantwortung der Versuchsfrage 140
5.3. Direktivität und Autoritarismus 142

Seite

5.3.1. Versuchsfragen 142

5.3.2. Zusammenhänge mit dem Merkmal Direktivität 142

5.3.3. Korrelationen mit Faktoren der Autoritarismus-Skala 143

5.3.4. Beantwortung der Versuchsfrage 6 ("autoritäre" Einstellung und Sichtweisen des Lehrerberufes) 144

5.3.5. Beantwortung der Versuchsfrage 4 (Autoritarismus und Berufszufriedenheit) 147

5.4. Exkurs: Interkorrelationen mit speziellen, auf die berufliche Situation der Referendare abzielenden Fragen 150

5.4.1. Einzelfragen zur aktuellen Situation der Lehramtsanwärter 150

5.4.2. Signifikante Interkorrelationen 150

5.4.3. Interpretation der Ergebnisse 152

6. Faktorenanalysen der Merkmale 154

6.1. Einleitung: Zur Berechnung von Faktorenanalysen 154

6.2. Faktorenanalysen einzelner Gruppierungen 157

6.2.1. Faktorenanalysen bei allen Probanden 157

6.2.2. Faktorenanalyse der männlichen Studierenden 160

6.2.3. Faktorenanalyse der weiblichen Studierenden 163

6.2.4. Faktorenanalyse der männlichen Lehramtsanwärter 166

6.2.5. Faktorenanalyse der weiblichen Lehramtsanwärter 169

6.3. Zusammenfassung und Beantwortung der Versuchsfrage 172

7. Zusammenfassung von Ergebnissen und Schlußfolgerungen für die Hochschulausbildung 175

7.1. Überblick über die wichtigsten Ergebnisse 175

7.2. Hochschulpädagogische Folgerungen 182

LITERATURVERZEICHNIS

Seite
189

Fragebogen I - XXIV

Korrelationsmatrices XXV - XXIX

1. Einleitung

1.1. Problemstellung der Untersuchung

Eine Untersuchung über ein derart komplexes Thema wie die schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen von Studenten und Referendaren und die Veränderungen, die solche Einstellungen während der Ausbildung erfahren, bedarf sicherlich einer Begründung. Denn stellt es doch ein Wagnis dar, innerhalb eines Gebietes zu arbeiten, auf dem die empirische Forschung gerade erst beginnt, erste Ergebnisse zusammenzutragen. Zudem sind einer Untersuchung wie dieser von vorneherein Grenzen gesetzt, die durch den zeitlichen, finanziellen und personellen Aufwand, der eingesetzt werden kann, bedingt sind. Die damit verbundene Beschränkung auf wenige Stichproben - die streng genommen keinen Anspruch auf Repräsentativität legen können - bringt es mit sich, daß objektivierte Ergebnisse mehr als Ansatzpunkte für weitere Nachforschungen denn als gesicherte Befunde angesehen werden können. Wenn hier nun trotz allem ein Gebiet betreten wurde, bei dem das Zusammentreffen von sozialpsychologischen, persönlichkeitspsychologischen und pädagogischen Ansätzen die Vielschichtigkeit des Unterfangens noch erhöht, dann hat das vor allem seinen Grund in dem persönlichen Interesse des Untersuchers, einem Interesse, das sich auf dem Unbehagen einer als nicht mehr tolerierbar empfundenen Wissenslücke begründet.

Die Problematik, die es dringend geboten erscheinen ließ, Einstellungen und Einstellungsveränderungen bei Studierenden und Lehramtsanwärtern näher zu untersuchen, sei hier skizziert. Verlauf des Studiums und die Berufsausbildung des Lehrers sehen nach Ansicht des Verfassers so aus: Die Studenten der Pädagogik kommen im ersten Semester, teils von der Schule, teils von anderweitiger Berufstätigkeit her auf die Hochschule, besuchen dort Seminare und

Vorlesungen, absolvieren zwei Schulpraktika und legen schließlich, nach sechs Semestern, ihre erste Staatsprüfung ab, die einer Kontrolle der an der Pädagogischen Hochschule erarbeiteten Lehrinhalte dienen soll. Danach werden sie für ein Jahr in den Vorbereitungsdienst entlassen, wo sich Hospitation, Unterrichtstätigkeit und Besuch des Bezirksseminars abwechseln. Nach Ablauf dieses Vorbereitungsdienstes und dem Ablegen der zweiten Staatsprüfung treten sie dann ihre eigentliche Lehrertätigkeit an Grund- oder Hauptschule an.
Diese Skizze einer Lehrerausbildung läßt auf den ersten Blick einen durchgeplanten und wohlstrukturierten Studienablauf vermuten. Das in den meisten Fällen genaue Einhalten der Studiendauer und Bestehen der Prüfungen könnten den Eindruck entstehen lassen, daß in der Lehrerausbildung alles in bester Ordnung sei, ja daß darüber hinaus die Lehrerausbildung sogar anderen universitären Studienrichtungen (z.B. Philologie, Studium von Sprachen) gerade im Einhalten der Studiendauer mit gutem Beispiel vorangehe.

Dieser positive Eindruck wird jedoch beträchtlich gemindert, befragt man Studenten über ihre Erwartungen oder Lehramtsanwärter über ihre ersten Erfahrungen mit der praktischen Lehrertätigkeit. Stellvertretend für viele Stellungnahmen, auch für solche, die eigene Erfahrungen wiedergeben, seien hier, in Anlehnung an empirische Untersuchungen von J.J.Koch[1], typische "grundlegende" Schwierigkeiten angeführt, mit denen sich der junge Lehrer bei Beginn der zweiten Phase der Lehrerausbildung konfrontiert sieht. Diese Schwierigkeiten werfen gleichzeitig die Frage nach der bis dahin durchlaufenen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule auf.

---

1) Koch J.J. und Peifer, H., Sozialpsychologische Aspekte einer Reform der zweiten Phase der Lehrerausbildung, S. 441 f

1. Die Berufspraxis stellt sich dem jungen Lehrer völlig anders dar, als er sie aufgrund seines Studiums an der Pädagogischen Hochschule erwarten konnte. Der junge Lehrer "hat das Gefühl, etwas anderes gelernt zu haben, als das, was nunmehr von ihm erwartet wird. Er muß sich zudem in Situationen zurechtfinden, die für seine bisher erlernten Verhaltensweisen nicht ausreichen, Situationen, die nicht nur neuartig, sondern bisher völlig unbekannt sind."[1]

2. "Die von der Hochschule mitgebrachten Verhaltensdispositionen finden in der neuen Umgebung (Schule) häufig keinerlei Bekräftigung oder Verstärkung mehr."[2] Ein drastischer Ausdruck dieses Tatbestandes findet sich in der Infragestellung der von der Hochschule vermittelten Inhalte durch in der Praxis stehende Lehrer und Seminarleiter. In diesem Zusammenhang ist in vielen Variationen ein Satz wie der folgende oftmals zu hören: "Nun vergessen Sie ruhig alles, was Sie auf der PH gelernt haben. Der Betrieb läuft hier ganz anders als sich die Herren Theoretiker das so vorstellen."[3]

Es liegt auf der Hand, daß solch ein Übergang zu praktischer Unterrichtstätigkeit - verbunden mit dem Zwang zu einer weitgehenden Umorientierung - Angst und Unsicherheit nach sich ziehen, aber auch zu Auflehnung und Unzufriedenheit mit der aktuell erlebten Schulwirklichkeit als auch

---

1) Vgl. Koch, J.J. und Peifer, H., a.a.O., S. 441

2) Koch, J.J. und Peifer, H., S. 441

3) Dieser Satz ist wörtlich aus der genannten Untersuchung von J.J.Koch und H.Peifer übernommen, er zeigt, daß in anderen Bundesländern als Nordrhein-Westfalen (nämlich in Baden-Württemberg) die PH-Ausbildung von den Seminarleitern in vielen Fällen als für die Praxis unzureichend angesehen wird.

mit dem Lehrerberuf ganz allgemein führen kann. Zumindest Unsicherheit ist bereits bei den Studierenden zu verspüren, wenn sie sich - etwa in Seminaren - über ihren zukünftigen Lehrerberuf äußern. Auch spielt bei ihnen bereits der Gedanke eine Rolle, für den Schulalltag nicht ausreichend vorbereitet zu werden, pädagogischen Schwierigkeiten im Unterricht einst recht hilflos gegenüberstehen.

Überblickt man die Stellungnahmen von Lehramtsanwärtern und die empirischen Untersuchungen zu ihrer sozialpsychologischen Situation [1], so läßt sich als allgemeiner Nenner feststellen, daß vonseiten der Hochschule Hilfen für die praktische Bewältigung der mit dem Lehrberuf verbundenen Aufgaben vermißt werden. Dagegen wird bezeichnenderweise kaum jemals Klage darüber geführt, für die Unterrichtung der einzelnen Fächer nicht genügend theoretisch vorgebildet zu sein. Offensichtlich wird dem jungen Lehrer bei Antritt seiner praktischen Ausbildung oft drastisch bewußt, daß der Lehrerberuf nicht vorwiegend ein "akademischer", sondern auch ein "sozialer" Beruf ist, in dem er mit sehr schweren und vielschichtigen sozialen Problemen konfrontiert wird. Nur: wenn das "soziale Problem" des für die Praxis nicht hinreichend ausgebildeten Lehrers nicht bewältigt werden kann, wie soll der Lehrer dann dazu fähig sein, zu einer Lösung der Schwierigkeiten seiner Schüler beizutragen?

In dieser Arbeit geht es um die Einstellungen von zukünftigen Lehrern zu Ausbildung und Beruf und um die Veränderungen solcher Einstellungen im Laufe von Studium und Referendarzeit. Damit ist mittelbar auch das konkrete soziale Verhalten, das diese Lehrer in der Schule zeigen könnten, angesprochen.

---

1) Vgl. dazu Christian, W. und Kernberger, R., Warum die Lehrer oft resignieren, in: analysen (Zeitschrift zur Wissenschafts- und Berufspraxis), Februar 1973, S.16-17

Sollte man die Ausbildungszeit des angehenden Lehrers einmal weniger unter dem Gesichtspunkt sehen, bestimmte Prüfungsfächer mit ihren Inhalten zu absolvieren, sondern als eine Zeit des Angebotes von Orientierungshilfen, die zur Lösung der konkreten Probleme der Lehrertätigkeit beitragen, dann müßte man sich auch darüber Gedanken machen, welche Einstellungen zum Lehrerberuf die Studierenden während ihrer Ausbildung "mitbekommen". Anders ausgedrückt: es ist notwendig, Aufschluß darüber zu gewinnen, wie sich von Beginn des Studiums bis zum zweiten Staatsexamen die Genese (auch die Veränderung) von Einstellungen zum Lehrerberuf vollzieht.

Davon ausgehend, daß Einstellungen von zukünftigen Lehrern äußerst wichtige, das berufliche Schicksal weitgehend bestimmende Größen darstellen, wird in dieser Untersuchung versucht, eine Vielzahl von schul- und erziehungsrelevanten Aspekten dieser Einstellungen empirisch zu erfassen. Vor allem wird es darum gehen, vermittels statistischer Vergleiche Einblick in die Veränderungen zu erlangen, die solche Einstellungen während der Ausbildungszeit - vom 1. Semester bis zum Abschluß des Vorbereitungsdienstes - erfahren.

Eine Zusammenfassung der zahlreichen, zum größten Teil theoretischen Ansätze zum Problem des Lehrerberufes und der Lehrerrolle kann hier ebenso wenig gegeben werden wie eine Darstellung der vor allem im englischsprachigen Raum vorliegenden Arbeiten zum Komplex der Einstellung und Einstellungsmessung allgemein sowie der Einstellungen speziell von Lehrern. Dies ergäbe ohne Zweifel eine selbständige umfangreiche Arbeit. Zudem besteht an derartigen Zusammenfassungen kein Mangel: es sei in diesem Zusammenhang auf die Dokumentation von P.Müller zu Rolle und Berufsbild des Lehrers (1971) sowie auf die Monographie über Lehrerberuf und Lehrerverhalten von K.W.Döring (197o) hingewiesen. Die wesentlichen bisher vorliegenden Ergebnisse empirischer Einstellungsforschung bei Lehrern und

Pädagogik-Studenten sind in dem, in vielerlei Hinsicht bemerkenswerten Buch von J.J.Koch "Lehrer - Studium und Beruf", 1972, zu finden.

1.2. Einstellung und Einstellungsmessung

1.2.1. Definition des Begriffes Einstellung

Die wissenschaftliche Erfassung von Einstellungen wirft im allgemeinen zahlreiche Probleme auf, die schon bei der Begriffsbestimmung beginnen. Unter Einstellungen werden im allgemeinen relativ konstante psychische Gegebenheiten verstanden, die nicht direkt beobachtbar, sondern nur erschließbar sind, jedoch konkrete Verhaltensweisen von Individuen mit bestimmen können. Dieses, das Verhalten zu "einigen Aspekten der Welt eines Individuums bestimmende Agens"[1] schließt kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Aspekte ein. Einstellungen bewirken relativ konstantes und damit auch vorhersagbares Verhalten in Bezug auf bestimmte psychologische Objekte[2] über eine Vielfalt wechselnder Situationen hinweg. Von Persönlichkeitsbezügen unterscheiden sich Einstellungen vor allem durch ihre enge Bezogenheit auf bestimmte "psychologische Objekte", oder anders ausgedrückt, Einstellungen sind immer thematisiert.

So leicht sich bestimmte Verhaltensweisen durch die ihnen zugrunde liegenden Einstellungen erklären lassen - z.B. Abwertung ethnischer Minderheiten -, so treten doch Schwierigkeiten auf, wenn es darum geht, ganz bestimmte,

---

1) Vgl. die Definition der Einstellung von Krech, D. und Crutchfield, R.S., Theories and problems in social psychology, New York 1948, S. 152: "an enduring organization of motivational, emotional, perceptual and cognitive processes with respect to some aspect of the individual's world".

2) Vgl. Süllwold, F., Theorie und Methodik der Einstellungsmessung, S. 477.
Nach Thurstone ist unter der Einstellung eines Individuums der Grad des positiven oder negativen Gefühls, das mit einem sogenannten "psychologischen Objekt" verbunden ist, zu verstehen. Zu solchen psychologischen Objekten zählen z.B. Personen, Institutionen, Ideen, Symbole u.a..

eng umschriebene Einstellungen bei einem bestimmten Individuum oder einer Gruppe exakt zu erfassen. Wissenschaftlich ermittelt werden können Einstellungen streng genommen nur durch systematische, überprüfbare und wiederholbare Messungen.

1.2.2. Erfassung von Einstellungen

Angesichts des im Konstrukt der Einstellung enthaltenen Dilemmas, daß diese nämlich nicht direkt beobachtbar, jedoch durch Beobachtungen erschließbar sind, werden in der psychologischen Forschung verschiedene Wege eingeschlagen, Einstellungen zu erfassen.
Ausgehend von der Problematik des Beobachtens sind prinzipiell zwei Ansätze zu unterscheiden.
Hinsichtlich der Fragestellung, welche Einstellungen z.B. ein Lehrer verhaltensschwierigen Kindern gegenüber besitzt, können die konkreten Verhaltensweisen dieses Lehrers den als verhaltensschwierig bezeichneten Kindern gegenüber hinsichtlich bestimmter Dimensionen - etwa "Freundlichkeit", "Wärme", "Reversibilität"[1] - durch Verhaltensbeobachtungen eingestuft werden. Dieser Fremdbeobachtung entgegengesetzt ist das Verfahren, Einstellungen mittels einzelner Aussagen oder Fragen zu charakterisieren, wobei ein solcher "Fragebogen" nicht willkürlich zusammengestellt ist, sondern in der Regel wie ein Test auf seine Gütekriterien hin untersucht wurde. Die Person, deren Einstellung interessiert, hat dann (selbst!) auf Statements wie "Die meisten Kinder gehen von Natur aus ungern zur Schule, deshalb ist ein gewisser Zwang unerläßlich" z.B. mittels einer fünfstufigen Antwortmöglichkeit (von "trifft gar nicht zu" bis "trifft vollständig zu") zu reagieren. Die Summe der Stellungnahmen zu solchen Statements ergibt dann einen Score, von dem Aufschluß über das Ausmaß z.B. einer "direktiven" Einstellung erwartet wird.

---

1) Vgl. dazu Tausch, R. und Tausch, A., Erziehungspsychologie, 5. Aufl. S. 155 ff

Je nach dem Schwergewicht der Fragestellung einer Einstellungsuntersuchung bietet es sich an, entweder Beobachtungsverfahren oder Fragebögen den Vorzug zu geben. Interessieren etwa stärker die konkreten Verhaltensweisen zugrunde liegenden Einstellungen, z.B. die sich im Lehrerverhalten zeigende "Wärme", "Freundlichkeit" etc., so bringen Beobachtungen exaktere Aussagen.
Geht es hingegen darum, Einstellungen hinsichtlich bestimmter "psychologischer Objekte" oder "Meinungsgegenstände" zu erfassen, wie etwa Einstellungen zu schul- und erziehungsrelevanten Problemen oder zum eigenen Beruf, so sind Fragebögen zu bevorzugen.
Grundsätzlich treten bei der Konstruktion von Beobachtungs- und Einstellungsmeßmitteln ganz ähnliche methodische Probleme auf. Beide Arten von Meßmitteln sind den gleichen Gütekriterien unterworfen wie jedes exakte psychologische Testverfahren auch.
Beobachtungsverfahren als auch Einstellungsfragebögen haben nun noch jeweils gesondert ihre eigenen spezifischen methodischen Probleme.
So darf bei der Anwendung von Fragebögen das Problem des "response-sets" oder des "Reaktionsstils" nicht unerwähnt bleiben. Unter "response-sets" werden bestimmte systematische Tendenzen verstanden, die eine Person beim Ausfüllen eines Fragebogens dazu veranlassen, jene Antworten anzukreuzen, die ihr als "sozial wünschenswert" erscheinen, durch die sie sich selbst in ein besonders günstiges Licht rücken möchte. Als "response-sets" sind ferner die "Ja-Sage, Nein-Sage" und Ausweich-Tendenz anzuführen.[1]
Trotz dieses methodischen Problems bieten Fragebögen als ein Meßmittel, Einstellungen zu objektivieren, auch eine Reihe von Vorteilen:
neben der Möglichkeit, große Stichproben zu untersuchen,

---

1) Vgl. zum Problem der "response-sets" die Darstellung von B.Roeder, Zur Theorie des politischen Urteils, 1972, S. 37 ff.

ist als methodischer Pluspunkt zu verzeichnen, daß jeder Person gleiches "Reizmaterial" vorgelegt wird, wodurch - wie bei Testverfahren - eine Vergleichbarkeit der erzielten Ergebnisse möglich ist. Werden Fragebögen als Forschungsinstrument, wie in dieser Arbeit, zur Untersuchung relativ großer Gruppen, nicht jedoch zu einer Individualdiagnose, herangezogen, und gilt es, anhand der Ergebnisse Vergleiche zwischen verschiedenen Untergruppen zu ziehen, so kann die Gefahr einer möglicherweise verfälschenden Tendenz durch solche "response-sets" als relativ gering erachtet werden.

1.3. Methodische Gesichtspunkte und Themenstellungen der Untersuchung

1.3.1. Einstellungsuntersuchung im Längsschnitt und Querschnitt

Das Hauptanliegen dieser Arbeit war es, Aussagen über den Prozeß von Einstellungsänderungen vom Beginn bis zum Ende der Lehrerausbildung (Studium und Referendarzeit) zu machen. Zu diesem Zweck hätte eigentlich immer die gleiche Gruppe von Studierenden zu verschiedenen Zeitpunkten der Ausbildung befragt werden müssen, wir könnten dann von einer echten Längsschnittuntersuchung sprechen. Vor allem aus Zeitgründen - allein die Datenerhebung für eine solche Untersuchung hätte mindestens vier Jahre in Anspruch genommen - konnte dieses Verfahren hier nicht gewählt werden. Stattdessen wurden querschnittlich verschiedene Gruppen von Studierenden und Referendaren, die sich in unterschiedlichen "Stationen" ihres Ausbildungsweges befanden, befragt. Aufgrund von objektivierten Einstellungsunterschieden zwischen den Gruppen kann man, weil für alle wesentlichen zeitlichen Querschnitte (Beginn des 1. Semesters, Ende des 6. Semesters, Ende der Referendarzeit)

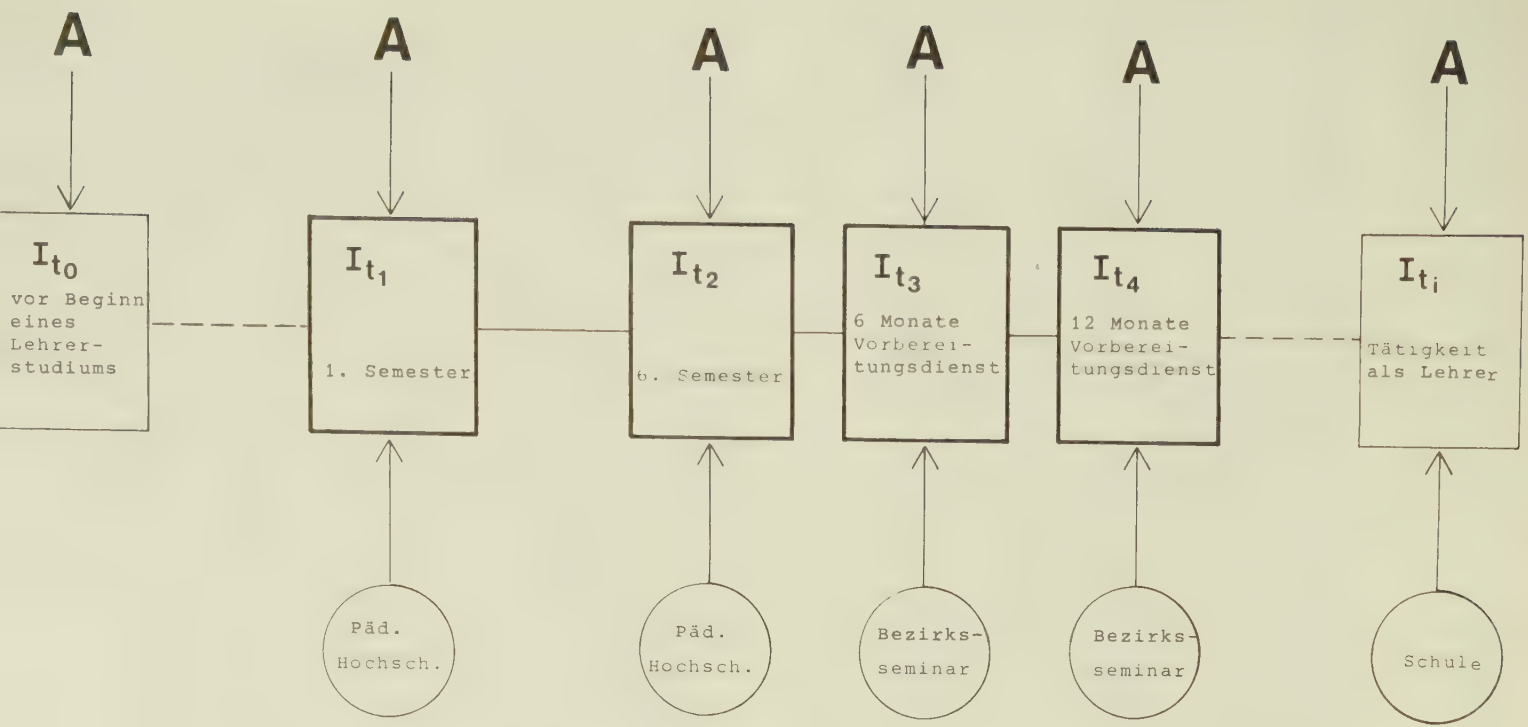
Zufallsstichproben der Dortmunder Hochschule bzw. Studienseminars gewählt wurden, (also bis auf die systematische Veränderung der Variable "Ausbildungsstand" vergleichbare äußere Bedingungen vorlagen) mit Vorsicht den Schluß ziehen, daß Veränderungen während des Studiums eingetreten - oder ausgeblieben - sind.
Die Stichprobenerhebung und damit verbundene methodische Fragen sollen anhand einer schematischen Darstellung, die sich an die Ausführungen von H.Simons[1] anlehnt, verdeutlicht werden.(vgl. Abb. 1, S. 11)

1.3.2. Beziehungen zwischen Einstellungsmerkmalen untereinander

Eine andere Aufgabe dieser Arbeit bestand darin, Zusammenhänge zwischen den einzelnen, hier untersuchten Merkmalen aufzudecken, außerdem Beziehungen zwischen solchen Merkmalen und bestimmten "sozialen Gegebenheiten" (wie Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht, Familienstand, Berufstätigkeit vor dem Pädagogik-Studium) zu untersuchen. Diese Aspekte sind bisher (zumindest im deutschsprachigen Raum) in der Forschung eher noch stärker vernachlässigt worden als das Problem der Entwicklung bzw. Veränderung von Einstellungen im Verlauf der Lehrerausbildung.
Sowohl bei der Hauptaufgabe (Frage nach der Veränderung von Einstellungen) wie auch bei der genannten zweiten Problemstellung, erhebt sich die Frage nach der Auswahl von relevanten Instrumenten zur Erfassung von schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen. Diese Auswahl hängt nicht nur vom Ziel der Untersuchung ab, sondern in erheblichem Umfang auch vom "Angebot" bislang vorliegender Fragebogen.

---

1) Simons, H., Sozialisation durch die Hochschule, S. 1o



Erläuterungen:

I = Individuum zu einem näher bezeichneten Zeitpunkt (t)

A = außerinstitutionelle Einflüsse

= Einflüsse vonseiten der Institutionen, Pädagogischer Hochschule und Bezirksseminaren

Abb. 1

1.4. Meßinstrumente

Der Fragebogen, mit dem diese Untersuchung durchgeführt wurde, besteht aus inhaltlich und formal recht verschiedenen Einzelverfahren.[1] Neben Skalen speziell zur Erfassung von schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen wie dem "Fragebogen zur Direktiven Einstellung" (F-D-E)[2] von R. Bastine (1969) und der "Skala zur Messung von Einstellungen von Volksschullehrern zu Kindern und Unterricht" von E.E. Davis und N. Viernstein (1965, 1972) wurde ein Polaritätenprofil zur Kennzeichnung des Lehrerberufes von U. Undeutsch (1964) mit einbezogen.
Außerdem wurde eine Reihe von Einzelfragen gestellt, die u.a. die Bedeutung, die einzelne Studienfächer in den Augen der Studenten für ihre spätere Praxis haben, und die Überzeugung, mit dem Lehrerberuf die richtige Wahl getroffen zu haben, erfassen sollten. Neben einigen Fragen zur bisherigen Berufstätigkeit, zu Weiterbildungsabsichten, zur sozialen Situation u.ä. wurde den Probanden eine von K.M. Bolte (1959) konzipierte Rangskala vorgelegt, um die Einschätzung, die der soziale Status des Lehrers von seiten der Studierenden und Lehramtsanwärter erfährt, abschätzen zu können.
Einen zentralen Gesichtspunkt dieser Arbeit stellte schließlich die Berufszufriedenheit (oder genauer: die von den Studierenden und Lehramtsanwärtern antizipierte Zufriedenheit mit ihrem Beruf) dar; zu ihrer Bestimmung wurde eine von L. Fischer (1971) konstruierte Skala verwandt.
Wenn so zum großen Teil auf bereits vorhandene Skalen zurückgegriffen wurde, so wurden dennoch nicht alle Frage-

---

1) Aus dem Fehlen von speziell für die Erfassung von Einstellungen bei Lehrern und Pädagogikstudenten konstruierten Fragebogen zogen J.J. Koch, B. Cloetta und G. Müller-Fohrbrodt die Konsequenzen für ihre Untersuchungen eigens ein Instrument zu entwickeln, dieses liegt seit 1972 in Gestalt des Konstanzer Fragebogens für Lehrereinstellungen vor (vgl. J.J. Koch, Lehrer - Studium und Beruf, S. 55 ff).

2) Die einzelnen Verfahren werden bei der Besprechung von Ergebnissen der Gruppenvergleiche im einzelnen vorgestellt.

bögen für diese Untersuchung einfach in der vorliegenden Form übernommen. In zusätzlichen Faktorenanalysen wurde zu klären versucht, ob und inwieweit diese Skalen auch für unsere Stichproben Gültigkeit besaßen; aufgrund dieser Analysen war es dann möglich, solche Items aus den Fragebögen zu eliminieren, die zur Erfassung der fraglichen Einstellungen offensichtlich nicht geeignet erschienen. Wenn außer diesen Verfahren[1], die sämtlich in mehr oder weniger enger Beziehung zum Komplex Hochschule, Schule und Lehrerberuf stehen, zusätzlich einige wesentliche Persönlichkeitsmerkmale wie Extraversion, Neurotizismus und Rigidität erfaßt wurden, so stand dahinter die Absicht, mögliche Zusammenhänge zwischen schulrelevanten Einstellungen einerseits und Persönlichkeitsmerkmalen andererseits aufzeigen zu können.

---

1) Im Anhang der Arbeit (S.I-XXIV) findet sich ein Exemplar des verwendeten Gesamtfragebogens. -Der Fragebogen enthielt außerdem noch ein Verfahren zur Erfassung von "Erfolgsmotiviertheit", das G.Stückmann im Anschluß an G.Katona entwickelte (Stückmann, G., Der Berufserfolg als Motivationsphänomen, S. 26 ff). Über diesbezügliche Ergebnisse berichtet die Diplomarbeit von H.D.Graf, Dortmund, unveröffentlicht, 1972.
-Den Gruppen der Lehramtsanwärter wurde zusätzlich zu den Items der Zufriedenheitsskala und einigen Fragen zur aktuellen beruflichen Situation der Referendare je eine offene Frage nach den Gründen für eventuelle Unzufriedenheit bzw. Vorschlägen für eine Behebung dieser Unzufriedenheit vorgelegt; die Ergebnisse zu diesen Fragen sollen in einer speziellen Arbeit dargestellt werden.

1.5. Versuchsfragen

Die vorliegende Arbeit ist zu einem großen Teil als eine Erkundungsstudie (survey research) im Sinne A.L. Edwards[1] zu verstehen, bei der ein bislang wissenschaftlich wenig bearbeitetes Gebiet erst einmal nach möglichen Zusammenhängen hin "durchleuchtet" werden soll, um auf diese Weise zu qualifizierteren Hypothesen zu gelangen. Daneben sollte aber hier der Versuch unternommen werden, über einige Aspekte der Einstellungsänderung Befunde vorzulegen.
Das vorrangige Ziel der Arbeit besteht darin, Aussagen über Veränderungen schul- und erziehungsrelevanter Einstellungen zu machen. Daneben interessieren die Beziehungen von Einstellungen untereinander, sowie der Zusammenhang zwischen Einstellungen von zukünftigen Lehrern zu Schule und Schülern und bestimmten sozialen "Bedingungen", die möglicherweise einen Einfluß auf schul- und erziehungsrelevante Einstellungen haben. Zu diesen Fragenkomplexen werden im folgenden einige Versuchsfragen gestellt, die im Verlauf der Arbeit beantwortet und diskutiert werden sollen. Da es aber vorrangig um die Aufstellung von Hypothesen geht, wird über die Beantwortung von Versuchsfragen an vielen Stellen hinausgegangen, um erste Aufschlüsse über einige Aspekte des komplexen Gebietes der Einstellungen und Einstellungsänderungen bei Studenten und Referendaren zu gewinnen; hierfür sei nur der mit Hypothesen nicht "abgedeckte" Bereich der Einstellung von Studierenden zu Studienfächern der Pädagogischen Hochschule genannt.
Bei der Aufstellung der im folgenden aufgeführten Hypothesen konnte mitunter auf Untersuchungen, die unser Gebiet berührten, Bezug genommen werden, zu einem großen Teil jedoch sind die Versuchsfragen aufgrund von nichtstrukturierten Interviews entstanden, die der Verfasser vor Beginn der Untersuchung mit Studenten und Referendaren durchgeführt hat.

---

1) vgl. Meili, R. und Rohracher, H., Lehrbuch der experimentellen Psychologie, Bern und Stuttgart 1963, S. 4

Hypothesen:

1.a) Weibliche und männliche Studierende und Referendare unterscheiden sich in schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen (insbesondere Direktivität und Autoritarismus); Frauen haben hier eine weniger "lenkende", Gehorsam und Unterordnung fordernde Einstellung.[1]

b) Es wird angenommen, daß weibliche Studierende und Lehramtsanwärter geringeren Wert auf beruflichen Aufstieg und sozialen Status des Lehrers legen, sie hingegen stärker an finanzieller Sicherung und baldigen Eintritt in ein Beamtenverhältnis interessiert sind.[2]

2. Schul- und erziehungsrelevante Einstellungen zeigen (als Auswirkung des Hochschulstudiums) bis zum Ende des 6. Semesters eine zunehmende Tendenz in Richtung auf Respektierung kindlicher Individualität bei weitgehender Vermeidung von Lenkung und Zwang.
Zum Ende des Referendarjahres ist dann wieder ein Anstieg von Direktivität und Autoritarismus festzustellen, der als Folge der Konfrontation mit der schulischen Praxis gesehen werden kann.[3]

---

1) Diese Annahme wird durch Untersuchungen von R.Bastine zur "direktiven Einstellung" nahegelegt (vgl.R.Bastine, Handanweisung zum F-D-E, S. 11).

2) Nach den Untersuchungen von Undeutsch (1964, S. 152) stehen bei den männlichen Abiturienten mit dem Berufsziel Volksschullehrer Aspekte der Aufstiegschancen, der zu erbringenden Leistung in einem Beruf sowie der Erwartung von hohem Einkommen und viel Ansehen im Vordergrund. Die Abiturientinnen dagegen wünschen sich nach Undeutsch eine kurze und billige Ausbildung sowie rasch ein festes Beamtenverhältnis.

3) vgl. Day, H.P., Attitude Changes of Beginning Teachers after Initial Teaching Experiences, 1959.
Day konnte nachweisen, daß von den mit dem Minnesota Teacher Attitude Inventory (MTAI) getesteten Hochschulabsolventen diejenigen, die nach ihrem Examen ein Jahr lang als Lehrer tätig waren, bei erneuter Testung signifikant höhere Werte aufwiesen als eine Vergleichsgruppe ohne diese Unterrichtserfahrung.

3. Hinsichtlich der Berufszufriedenheit wird ein kontinuierliches Absinken der Werte vom Beginn des Studiums bis hin zum Ende der Referendarausbildung erwartet, wobei besonders während der Zeit als Lehramtsanwärter Einbußen der Berufszufriedenheit vorhergesagt werden.

4. Zwischen Autoritarismus und Zufriedenheit bestehen Zusammenhänge dergestalt, daß geringe Berufszufriedenheit mit hohen Werten für autoritäre Einstellungen verbunden ist. Diese Zusammenhänge werden jedoch nur bei den Referendaren, die bereits praktische Unterrichtserfahrungen haben sammeln können, erwartet.[1]

5. Mit zunehmendem Alter verändern sich schul- und berufsbezogene Einstellungen dergestalt, daß in steigendem Maße auf materielle und statusbezogene Seiten des Lehrerberufes Wert gelegt wird.[2]

6. Eine Vorstellung vom Lehrerberuf, die vor allem auf traditionelle Momente, auf Sicherheit und die Beachtung hierarchischer Strukturen ausgerichtet ist, dürfte mit einer eher "autoritären" Haltung Kindern und Jugendlichen gegenüber in Beziehung stehen.[3]

---

1) Es wäre sehr interessant, wenn hier der Nachweis einer "Frustrations-Aggressions" Beziehung in den Verhaltenstendenzen junger Lehrer nachzuweisen wäre.

2) Diese Hypothese ergab sich aus informellen Befragungen des Autors bei solchen Probanden, die nach bereits abgeschlossener, z.T. auch abgebrochener Berufsausbildung den Lehrerberuf anstrebten. In einigen Antworten wurden besonders die "materiellen" Vorzüge dieses Berufes betont.

3) Die Theorie der "Autoritären Persönlichkeit", wie sie seit Adorno diskutiert wird, legt eine solche Annahme nahe.

7. Es wird angenommen, daß bestimmte Ausprägungen von schul- und erziehungsbezogenen Einstellungen mit anderen Variablen (auch Persönlichkeitsmerkmalen) derart korrelieren, daß sich ganz bestimmte "Cluster"[1], bilden, m.a.W., daß sich bestimmte Einzelmerkmale zu Faktoren, zu sinnvoll interpretierbaren Dimensionen der Einstellung zu Schule und Schülern zusammenschließen.

1.6. Stichproben und Zeitpunkt der Erhebung

Die Befragung wurde an Studierenden der PH Ruhr (1. und 6. Semester), Abt. Dortmund und Lehramtsanwärtern der Bezirksseminare Dortmund und Düsseldorf durchgeführt. Die erstsemestrigen Studierenden bekamen den Fragebogen zu Beginn des Wintersemesters 1971/72, die sechssemestrigen am Ende des Sommersemesters 1971 vorgelegt, die Dortmunder Referendare[2] wurden im November 1971, ihre Kollegen und Kolleginnen aus Düsseldorf im Mai 1971 befragt. Die Lehramtsanwärter aus Dortmund und eine der Düsseldorfer Gruppen standen kurz vor ihrem zweiten Staatsexamen, hatten also 12 Monate ihres Vorbereitungsdienstes absolviert, während die andere Düsseldorfer Referendargruppe sich genau in der Mitte dieser zweiten Phase der Lehrerausbildung befand.

---

1) vgl. Krech, D. u.a., Individual in Society, S. 145. Dort weisen die Autoren darauf hin, daß "few attitudes can be thought of as existing in a complete state of isolation. Most of them form clusters with other attitudes."

2) Nicht zuletzt aus Gründen der statistischen Variation wird gelegentlich für den offiziellen Begriff "Lehramtsanwärter" die Bezeichnung "Referendar" gebraucht.

Für die Bearbeitung des Fragebogens war von den Seminarleitern eine Unterrichtsstunde (45 Minuten) zur Verfügung gestellt worden, ein Zeitraum, der sich in jedem Fall als ausreichend erwies. Bei der Aushändigung der Fragebogen war den Probanden das Einhalten vollständiger Anonymität zugesichert worden; über den Sinn der Befragung wurde ihnen nur mitgeteilt, es handle sich um eine Untersuchung zur Situation von angehenden Lehrern.
Insgesamt konnten 431 Fragebogen für die statistische Auswertung verwandt werden, davon entfielen 265 auf Probanden weiblichen, 166 auf Befragte männlichen Geschlechts.
Nach Ausbildungsstand, Geschlecht und regionaler Herkunft (Dortmund oder Düsseldorf) ergaben sich insgesamt folgende 1o (bzw. 11) Gruppen:[1]

Gruppe 1 : Studenten im 1. Semester, PH Dortmund (N=49)

Gruppe 2 : Studentinnen im 1. Semester, PH Dortmund (N=88)

Gruppe 3 a : Studenten im 6. Semester, PH Dortmund (N=36) verschiedene Hauptfächer

Gruppe 3 b : Studenten im 6. Semester, PH Dortmund (N=27) Wahlfach Sport

Gruppe 4 : Studentinnen im 6. Semester, PH Dortmund (N=4o)

Gruppe 5 : Lehramtsanwärter nach 12 Monaten, Bezirksseminar Dortmund (N=27)

Gruppe 6 : Lehramtsanwärterinnen nach 12 Monaten, Bezirksseminar Dortmund (N=45)

Gruppe 7 : Lehramtsanwärter nach 6 Monaten, Bezirksseminar Düsseldorf (N=13)

---

1) In einer Diplomarbeit (H.D. Graf), der unser Datenmaterial zugrunde lag, wurde die Gruppe der sechssemestrigen männlichen Studierenden mit Wahlfach Sport mit sechssemestrigen Studenten anderer Hauptfächer verglichen. Um dies zu ermöglichen, wurden für die paarweisen Mittelwertvergleiche eine Gruppenzusammenstellung von 11 Gruppen gewählt.(s. Gruppe 3b)

Gruppe 8 : Lehramtsanwärterinnen nach 6 Monaten, Bezirksseminar Düsseldorf (N=65)

Gruppe 9 : Lehramtsanwärter nach 12 Monaten, Bezirksseminar Düsseldorf (N=14)

Gruppe 1o : Lehramtsanwärterinnen nach 12 Monaten, Bezirksseminar Düsseldorf (N=27)

1.7 Zum statistischen Vorgehen

Die Fragen nach Einstellungsveränderungen im Laufe der Lehrerausbildung sowie nach möglichen Zusammenhängen einzelner Einstellungsmerkmale untereinander sollen in dieser Arbeit anhand statistischer Verfahren beantwortet werden.
Diese Verfahren lassen sich in drei Gruppen einteilen:

1. Der Schwerpunkt liegt auf den Vergleichen von Einstellungsmerkmalen bei einzelnen Gruppen; dabei soll überprüft werden, ob zwischen den - in erster Linie nach dem Kriterium des Ausbildungsstandes, aber auch nach anderen Gesichtspunkten zusammengestellten - Gruppen signifikante Differenzen zu verzeichnen sind.
2. Weiterhin werden für die Gesamtstichprobe und einzelne Untergruppen Korrelationsrechnungen der einzelnen Einstellungsmerkmale durchgeführt.
3. Schließlich soll anhand von Faktorenanalysen überprüft werden, ob sich die erfaßten Einstellungs- und Persönlichkeitsvariablen zu sinnvoll interpretierbaren Faktoren zusammenschließen.

Auf besondere Probleme und Einzelheiten dieser statistischen Verfahren wird zu Beginn derjenigen Abschnitte dieser Arbeit, in denen Ergebnisse anhand dieser Methoden dargestellt werden, eingegangen werden.

2. Paarweise Mittelwertvergleiche der einzelnen Einstellungsmerkmale

2.1. Methodische Vorüberlegungen

Der Schwerpunkt des methodischen Vorgehens liegt in dieser Arbeit auf den paarweisen Mittelwertvergleichen von Einstellungsmerkmalen bei den einzelnen Versuchsgruppen. Um dabei möglichst differenzierte Aussagen über Einstellungsunterschiede machen zu können, werden bei diesen Vergleichen verschiedene Gruppenzusammenstellungen gewählt. Einmal werden die Werte eines jeden Merkmals bei allen 11 Gruppen miteinander verglichen; neben dieser detaillierten Aufgliederung, die auch die Herkunft der Lehramtsanwärter aus verschiedenen Bezirksseminaren berücksichtigt, wird eine Zusammenstellung von 6 Gruppen dargestellt, wobei die männlichen Studierenden des 6. Semesters - Studierende mit Wahlfach Sport und Studierende anderer Wahlfächer - ebenso eine Gruppe bilden wie jeweils die männlichen und weiblichen Lehramtsanwärter der (insgesamt drei) Bezirksseminare aus Dortmund und Düsseldorf. Schließlich erschien noch eine zusätzliche statistische Gegenüberstellung aller männlichen und weiblichen Probanden, ungeachtet ihres Ausbildungsstandes, sinnvoll, um globale geschlechtsspezifische Einstellungsunterschiede abschätzen zu können.

Diese Aufteilung in drei Gruppenzusammenstellungen findet sich auch in den tabellarischen Übersichten zu den hier zu besprechenden Merkmalen; in diesen Tabellen sind die Mittelwerte und Streuungen für die einzelnen Gruppen aufgeführt[1], außerdem werden signifikante bzw. hochsignifikante Unterschiede zwischen jeweils zwei Gruppen graphisch dargestellt.[2]

---

1) Die zweistellige Ziffer ohne nähere Kennzeichnung stellt dabei den Mittelwert dar, darunter findet sich - in Klammern - ebenfalls zweistellig der Wert für die Streuung des Merkmales.

2) Signifikante ($p < .05$) Gruppenunterschiede werden dabei durch gestrichelte Verbindungslinien zwischen den Mittelwerten der Gruppen, hochsignifikante ($p < .01$) Differenzen vermittels durchgezogener Linien graphisch veranschaulicht.
In einigen wenigen Fällen ist das exakte Ausmaß der Irrtumwahrscheinlichkeit (p) angegeben.

Bei der statistischen Verarbeitung der Daten wurde so vorgegangen, daß von den ausgefüllten Fragebögen die Werte der Einstellungsdimensionen, aber auch die persönlichen Angaben und Beantwortungen offener Fragen nach entsprechender Kodierung für jeden einzelnen Probanden auf Lochkarten übertragen wurden. Aufgrund der Werte jener Einstellungsmerkmale, bei denen eine Skalierung auf Intervall-Skala-Niveau möglich erschien, errechnete ein EDV-Programm[1] Mittelwerte und Streuungen der einzelnen Gruppen. Ferner wurde mit diesem Programm die Homogenität der Varianzen überprüft[2] und schließlich ließen sich aufgrund von Varianzanalysen und t-Tests signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen bestimmen.

Bei diesen durch das EDV-Programm durchgeführten Berechnungen entstand das Problem, daß bei einem Vergleich jeder Gruppe mit jeweils jeder anderen Gruppe einige dieser Vergleiche für die Fragestellung äußerst wichtig, andere hingegen wenig erheblich erschienen.[3] Jene Vergleiche nämlich, bei denen zwangsläufig die Überschneidung der beiden unabhängigen Variablen Ausbildungsstand und Geschlecht erfolgt (z.B. bei einer Gegenüberstellung von weiblichen Studienanfängern und männlichen Lehramtsanwärtern), geben für unsere Untersuchung kaum etwas her, denn bei etwaigen sig-

---

1) Es handelt sich um das Programm PAMV des Deutschen Rechenzentrums Darmstadt, Autor: Dr.F.Gebhardt. Für die freundliche Überlassung einzelner Programme aus Darmstadt (PAMV, KOR 1, PAFA) sei den Herren des Rechenzentrums des Max Planck Institutes für Ernährungsphysiologie, Dortmund, Westfalendamm, herzlich gedankt.

2) Wenn beim Mittelwertvergleich der Bartlett-Test keine Ungleichheit der Varianzen nachwies (bei 5 % Irrtumswahrscheinlichkeit), wurde der übliche t-Test durchgeführt, ergab dagegen der Bartlett-Test eine Ungleichheit der Varianzen, wurde statt des üblichen t-Tests der Aspin-Welch-Test angewandt. (Vgl. Statistische Programme des DRZ, Teil B, Programmbeschreibungen, Deutsches Rechenzentrum Darmstadt, 1969, S. 73)

3) Bei einer Anzahl von z.B. 11 Gruppen ergeben sich $\frac{11^2}{2} - \frac{11}{2} = 55$ Vergleiche zwischen je zwei Gruppen.

nifikanten Unterschieden zwischen diesen Gruppen bleibt ungeklärt, ob es sich um geschlechtsspezifische Einstellungsunterschiede oder um eine Veränderung von Einstellungen im Verlauf der Ausbildung handelt. Sowohl bei der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse als auch bei den tabellarischen Übersichten werden nur solche Vergleiche berücksichtigt, bei denen es sich um die systematische Veränderung nur einer unabhängigen Variable handelt.[1]
Nun begründet sich der F-Wert der Varianzanalyse suf sämtlichen nur durchführbaren paarweisen Vergleichen zwischen den Gruppen, gleichgültig, ob eine oder mehrere unabhängige Variablen konstant gehalten wurden. Daraus folgt, daß in dieser Untersuchung dem F-Wert weniger Bedeutung beigemessen wird als den Ergebnissen der t-Tests bei den "relevanten" Vergleichen. -

Im folgenden werden die einzelnen Einstellungsmerkmale sowie Unterschiede dieser Merkmale bei den Studenten- und Lehramtsanwärtergruppen dargestellt, dabei werden Unterschiede vor allem daraufhin betrachtet, ob sich aus ihnen Anzeichen für eine Veränderung von schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen während der Lehrerausbildung ergeben.

---

1) Es wurden demnach in der Regel nur Vergleiche von Probanden gleichen Geschlechts, aber unterschiedlichen Ausbildungsstandes berücksichtigt. Bei dem Versuch eines "längsschnittlichen" Schlusses aus querschnitthaften Erhebungen werden Vergleiche zwischen Dortmunder Studenten und Dortmunder Lehramtsanwärtern in stärkerem Maße herangezogen als Vergleiche zwischen Dortmunder Studentengruppen und Düsseldorfer Referendaren, weil im ersten Fall (Variation nur einer Variablen!) die Vergleichbarkeit der gesamten äußeren Bedingungen in höherem Maße gegeben erschien. Nicht bei allen Vergleichen stellen Ausbildungsstand und Geschlecht die unabhängigen Variablen dar; für einige zusätzlich durchgeführte Vergleiche sind z.B. Gruppen nach dem Kriterium der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Schichten zusammengestellt worden (vgl. auch Kapitel 4 dieser Arbeit).

2.2. "Fremdeinschätzung" und "Selbsteinschätzung" des Sozialstatus von Lehrern

2.2.1. Probleme der Erfassung des Sozialstatus

Fragen, die mit dem Sozialstatus des Lehrerberufes zusammenhängen, sind im Rahmen von Einstellungsuntersuchungen bereits mehrfach empirisch angegangen worden.[1] Auch in einer Einstellungsuntersuchung bei zuküftigen Lehrern (Studenten und Lehramtsanwärtern) dürfte dieser Problemkreis von Interesse sein, weil die Gesamteinstellung zum Beruf durch den gesellschaftlichen Stellenwert, der diesem Beruf zuerkannt wird, sicherlich mit beeinflußt wird.
Unter den verschiedenen Perspektiven, von denen aus der Sozialstatus gesehen werden kann, erscheint die Selbsteinschätzung als psychologisch besonders relevant. Innerhalb dieser Selbsteinschätzung läßt sich noch unterscheiden zwischen dem Rangplatz, den der Lehrer (oder künftige Lehrer) seinem Beruf selbst zuweisen möchte und dem Stellenwert, von dem er glaubt, daß ihn die öffentliche Meinung dem Lehrerberuf zuerkennt.
Für beide Aspekte, eigene Einstufung und Angabe des vermutlich von der Öffentlichkeit zugewiesenen Rangplatzes, liessen sich bei den Studierenden und Lehramtsanwärtern anhand einer von K.M. Bolte[2] entwickelten Rangskala Daten erheben.

---

1 vgl. Schuh,E., S.44 ff, Niemann, H.J., S.28 ff sowie Kratzsch, E.H. u.a., S.133 ff

2 bei der Skala von Bolte aus dem Jahre 1954 (vgl. Fragebogen dieser Untersuchung, Anhang S.XIX) ist zu fragen, ob die dort angegebene Rangordnung von Berufen auf heutige Verhältnisse noch anwendbar ist. Wenn diesbezügliche Zweifel auch berechtigt erscheinen, so ist die Skala sicherlich nützlich, wenn es darum geht, die Einstufung des Lehrerberufes innerhalb einer Reihe statusmäßig nicht allzu weit entfernter Berufe zu erfassen sowie Diskrepanzen zwischen eigener Einschätzung und seitens der öffentlichen Meinung vermuteter Einstufung aufzudecken.

Die Probanden wurden gebeten, jeweils den Rangplatz anzugeben, den a) die "öffentliche Meinung nach Ihrer Vermutung dem Volksschullehrer (Grund- und Hauptschullehrer) zuweist", b) den "Sie selbst nach seiner wirklichen gesellschaftlichen Bedeutung dem Volksschullehrer zuweisen" (vgl. Instruktion zur Bolte-Skala, Anhang S.XIX).
Für jede der beiden Einstufungen ("Selbsteinschätzung" und "Fremdeinschätzung") ergab sich ein bestimmter Wert.[1]
Streng genommen handelt es sich dabei um einen Rangplatz; statistische Gruppenvergleiche hätten sich demnach auf nonparametrische Verfahren stützen müssen. Wegen der in einigen Untergruppen relativ kleinen Anzahl von Probanden und einer oftmals nur geringfügigen Streubreite der Rangzuweisungen hätte bei Anwendung solcher Prüfverfahren jedoch die Gefahr bestanden, vorhandene Unterschiede nicht objektivieren zu können. Deshalb wurde hier, statistischen Bedenken zum Trotz, bei den einzelnen Gruppen Mittelwert und Streuung der Ränge berechnet; etwaige signifikante Differenzen wurden bei Homogenität der Varianzen mittels Varianzanalyse und t-Tests aufzudecken versucht, bei Inhomogenität wurde ein verteilungsfreies Verfahren[2] angewandt.
Dieses Vorgehen erschien (gerade noch) legitim, weil die Befunde speziell dieser Erhebung bezüglich des Sozialstatus von Lehrern in erster Linie zur Konkretisierung von Hypothesen, die in weiteren Untersuchungen eingehend überprüft werden müßten, dienen sollen.
Bei der nachfolgenden Darstellung und Diskussion von Ergebnissen wird ausschließlich auf Vergleiche zwischen Dortmunder Studierenden und Dortmunder Lehramtsanwärtern Bezug genommen werden, da hier noch am ehesten ein "längsschnittlicher Schluß" gerechtfertigt erscheint. Zum Überblick

---

1 Bei tabellarischen Übersichten (z.B. im Zusammenhang mit Faktorenanalysen) wird die Fremdeinschätzung mit dem Symbol Bo 50, die Selbsteinschätzung mit dem Symbol Bo 51 abgekürzt. (Es handelt sich jeweils um das 50. bzw 51. Merkmal des gesamten Fragebogens).

2 vgl. F.Gebhardt, Statistische Programme des DRZ Darmstadt, Programm PAMV, S.73

dienen die Tabellen 1 und 2, die auch die Werte der Düsseldorfer Lehramtsanwärter enthalten. Die graphische Darstellung (S. 28) veranschaulicht die im Laufe der Ausbildung bei den Dortmunder Probanden eintretenden Veränderungen von Eigen- und Fremdeinschätzung des Sozialstatus von Lehrern.

2.2.2. Ergebnisse der statusbezogenen Selbsteinschätzung

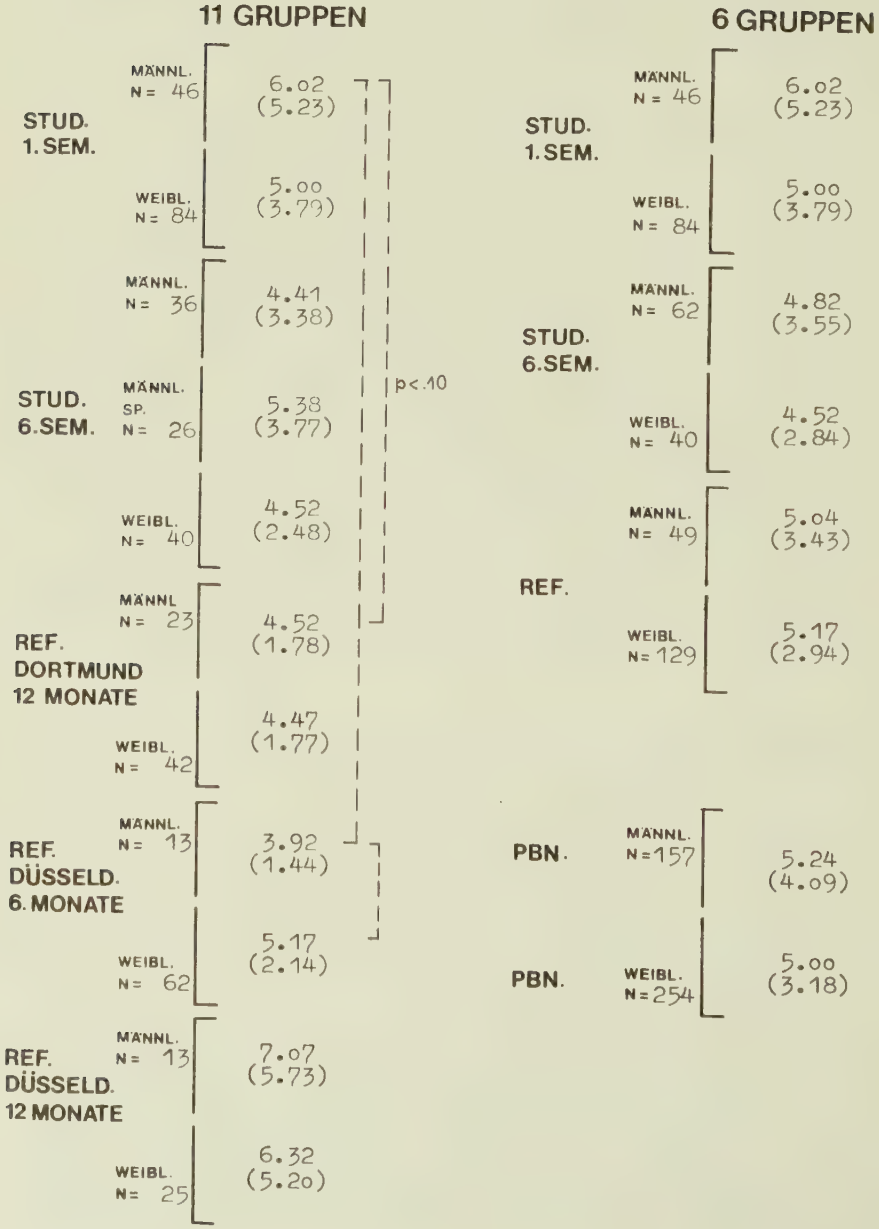
Während die männlichen Probanden im 1. Semester ihrem zukünftigen Beruf im Mittel eine Position zwischen "Regierungsrat" und "Pfarrer" zuweisen, hat sich bei den Studenten des 6. Semesters die durchschnittliche Eigeneinschätzung um mehr als einen Rangplatz verbessert: sie liegt auf der Bolte-Skala nun zwischen "Studienrat" und "Regierungsrat". Bei den Lehramtsanwärtern schließlich ist noch ein geringfügiges Ansteigen der Werte festzustellen (Unterschied zwischen Probanden im 1. Semester und im Vorbereitungsdienst p .10). Bei den weiblichen Befragten liegen die Einstufungen bei Studienbeginn höher als bei der entsprechenden männlichen Gruppe, dagegen unterscheiden sich die Werte beider Geschlechter im 6. Semester und gegen Ende der Referendarzeit nur wenig. Signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ausbildungsstufen sind bei der Selbsteinschätzung der weiblichen Probanden nicht zu verzeichnen.

2.2.3. Ergebnisse der statusbezogenen Fremdeinschätzung

Ließ sich bei den männlichen Probanden ein der Tendenz nach stetiger Anstieg ihrer statusbezogenen Selbsteinstufung feststellen, so stehen ihre Werte bezüglich der vermuteten öffentlichen Einschätzung dazu in deutlichem Kontrast: hier die Tendenz zur Heraufsetzung des Rangplatzes, dort eine vom 1. Semester bis hin zum Ende des Vorbereitungsdienstes zunehmende Neigung, sich vonseiten der Öffentlichkeit wenig günstig eingestuft zu sehen.
Bei den weiblichen Probanden bietet sich ein anderes Bild: Die Werte der vermuteten öffentlichen Einstufung steigen hier vom 1. Semester bis zum Ende des Studiums an, um im Verlauf der Referendarzeit wieder leicht abzufallen. Am Ende ihres Studiums weisen weibliche Probanden signifikant günstigere Werte bezüglich der Fremdeinschätzung auf als ihre männlichen Kollegen.

Tabelle 1

BOLTE (EIGENEINSCHÄTZUNG)



BOLTE (FREMDEINSCHÄTZUNG)

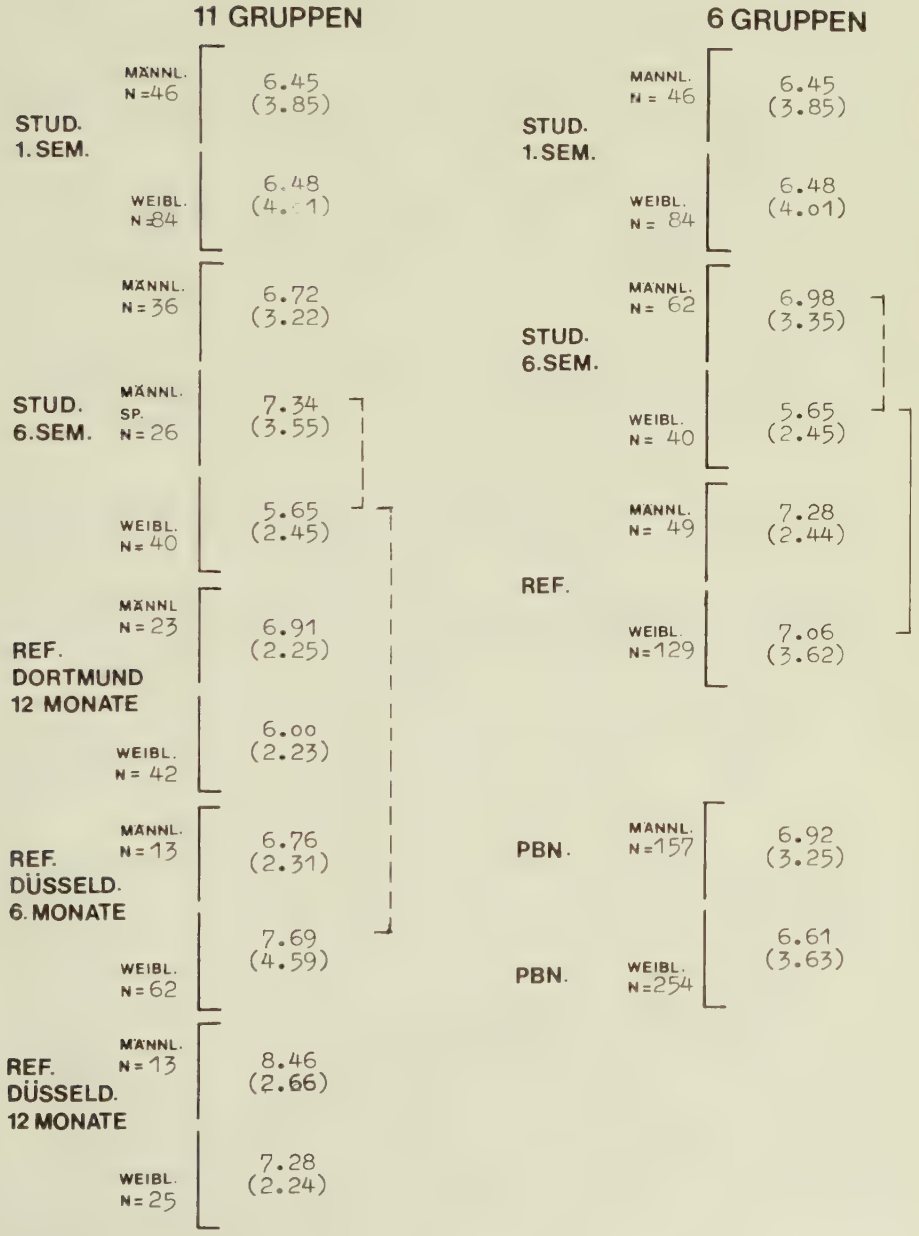
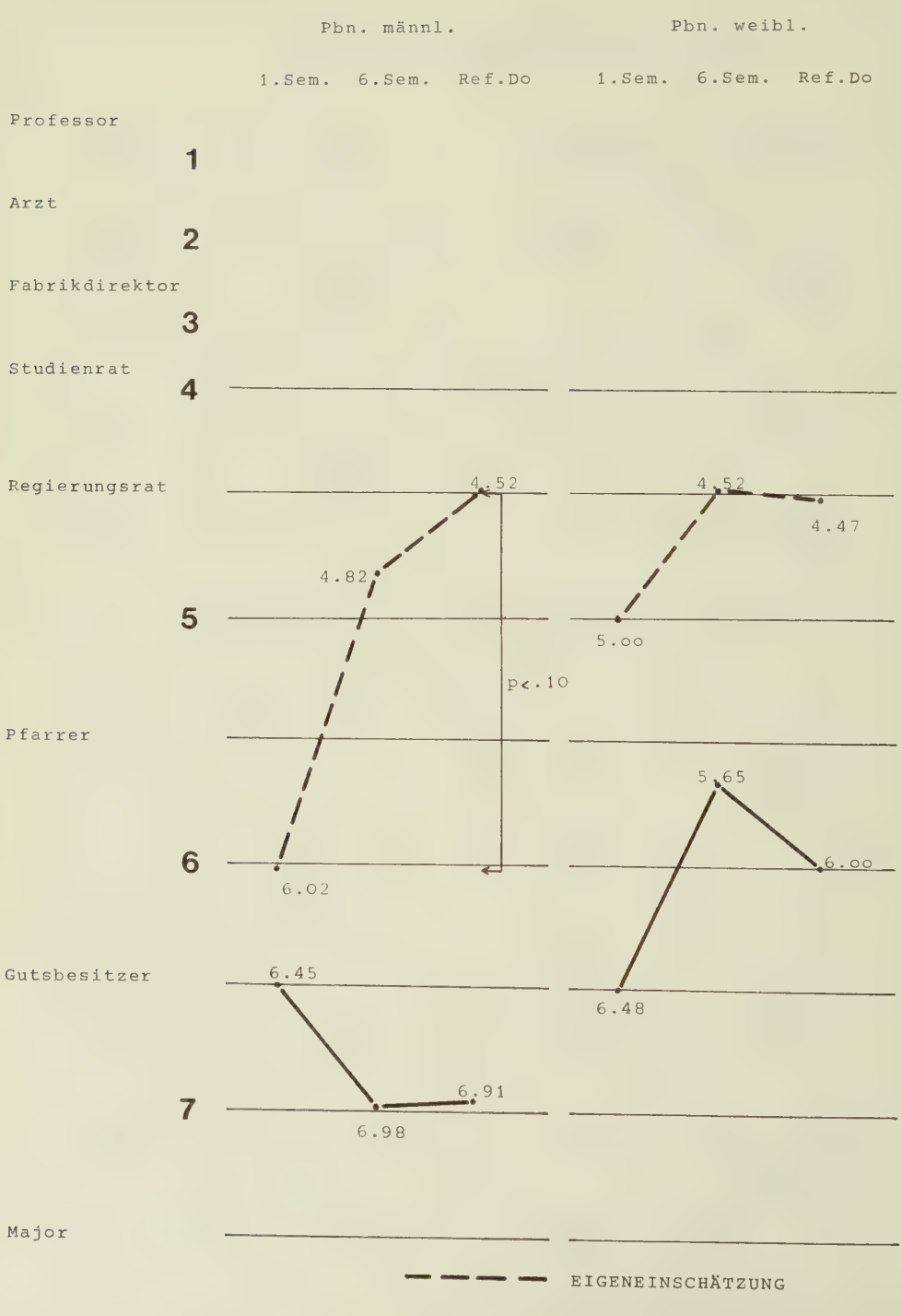


Abb. 2

BOLTE SKALA : EIGENEINSCHÄTZUNG U. FREMDEINSCHÄTZUNG



Auf einige Besonderheiten ist noch hinzuweisen: bei den männlichen Studierenden liegen zu Beginn des 1. Semesters Eigen- und Fremdeinschätzung relativ nahe beieinander (0.43 Positionen), diese geringfügige Differenz unterscheidet sich signifikant von der Diskrepanz der Werte für Selbst- und Fremdeinschätzung bei den weiblichen Studierenden des 1. Semesters (Differenz von 1.48 Positionen). Die größte "Entfernung" zwischen Selbst- und Fremdeinstufung des Sozialstatus von Lehrern bemerken wir bei den männlichen Lehramtsanwärtern (Differenz von 2.39 Positionen).
Bei den weiblichen Probanden ist die größte "Nähe" der beiden Einstufungswerte gegen Ende des 6. Semesters festzustellen; die Differenz zu Beginn des 1. Semesters ist in ihrem Wert fast identisch mit der (im Vergleich zu den männlichen Kollegen noch mäßigen) "Entfernung" am Ende des Vorbereitungsdienstes (Differenz von 1.48 bzw. 1.47 Rangplätzen). Bemerkenswert erscheint noch, daß vom 1. Semester bis hin zum Ende der Referendarzeit die Streuungen der Werte für Selbst- und Fremdeinschätzung bei beiden Geschlechtern deutlich kleiner werden. Dies läßt erkennen, daß mit zunehmendem Ausbildungsstand Studierende und Lehramtsanwärter sich darin sicherer werden, welchen Rangplatz sie selbst für den Lehrer in Anspruch zu nehmen wünschen und welche soziale Stellung sie diesem Beruf vonseiten der Öffentlichkeit zugebilligt sehen.

2.2.4. Diskussion der Ergebnisse

Aus den Befunden lassen sich folgende Schlußfolgerungen ziehen:

1. Gegenüber früher durchgeführten Untersuchungen zum Problem des Sozialstatus von Lehrern (z.B. E.H.Kratzsch u.a., S.133 ff) fällt hier der generelle Anstieg sowohl der Selbsteinschätzung als auch der von der öffentlichen Meinung erwarteten Einstufung auf. Hatten die in der Untersuchung von Kratzsch befragten - allerdings bereits in der Praxis stehenden - Lehrer sich anhand der Bolte-Skala selbst in der Mehrzahl zwischen "Pfarrer" (Position 6) und "Gutsbesitzer" (Position 7) einge-

stuft und erwarteten sie von seiten der Öffentlichkeit eine Plazierung zum Teil zwischen "Pfarrer" und "Gutsbesitzer" (Position 6 und 7), in der Mehrzahl aber zwischen "Elektroingenieur" und "Textilkaufmann" (Position 1o und 11)[1], so taxieren die von uns befragten Pbn den Lehrerberuf selbst in die Nähe von "Studienrat", "Regierungsrat" und "Pfarrer" (Position 4 bis 6), von der Öffentlichkeit erwarten sie eine Einstufung, die mit derjenigen von "Pfarrer", "Gutsbesitzer" und "Major" (Position 6 bis 8) vergleichbar erscheint.
Wenn auch die untersuchten Stichproben streng genommen nicht vergleichbar erscheinen, so läßt sich dennoch die Schlußfolgerung ziehen, daß bei Studenten und Referendaren der Pädagogik ein Trend zu einer, verglichen mit früher "selbstsichereren" Einstellung vorhanden ist.
An dieser Entwicklung könnte die in den letzten Jahren zunehmend intensivierte Diskussion um Wert und Notwendigkeit des Lehrerberufes ihren Anteil haben. Zugleich mag diese (hypostasierte) Entwicklung auch mit der Tatsache in Verbindung gebracht werden, daß die Pädagogische Hochschule sich vom akademischen Schattendasein einer Pädagogischen Akademie in zunehmendem Maße emanzipieren konnte, dies zeigt sich z.B. in der Möglichkeit, im Bereich der Pädagogischen Hochschule Ruhr Diplom und Doktorgrad zu erwerben.[2]

2. Das mit zunehmendem Ausbildungsstand zu beobachtende Auseinandertreten der Werte für Selbst- und Fremdeinschätzung, das in dieser Form nur bei den männlichen Pbn

---

1 Kratzsch, E.H. u.a., S.135

2 Das Ablegen der Diplomprüfung ist seit Herbst 197o, der Doktorprüfung seit Frühjahr 1971 möglich.

zu beobachten ist (vgl. Tabelle 1.2) könnte zu folgender Annahme führen: Für Männer und Frauen hat das PH-Studium hinsichtlich der Einschätzung des sozialen Status einen differenzierenden Einfluß. Während die weiblichen Pbn im Verlauf ihres Studiums dazu neigen, mit pädagogischer Tätigkeit die Zuweisung eines relativ hohen sozialen Status von seiten der Öffentlichkeit zu erwarten, glauben die männlichen Studierenden in zunehmendem Maße an eine vergleichsweise geringe Wertschätzung des Lehrerberufes.[1]
Weitere Untersuchungen müßten klären, inwieweit - auf den Sozialstatus bezogen - dieser differentielle Einfluß des Studiums geht und welche Ursachen er hat. Bildungspolitisch erscheint die Frage auch deshalb relevant, weil eine von seiten der Öffentlichkeit erwartete relative "soziale Geringschätzung" qualifizierte männliche Abiturienten vom Ergreifen des Lehrerberufes abhalten könnte.

Es wären folgende Hypothesen zu formulieren:

1. Die Selbst- und Fremdeinschätzung des Lehrerberufes durch Pädagogik-Studenten und Referendare zeigt - allgemein gesehen - eine steigende Tendenz, die sich auch auf das Selbstbewußtsein der Lehrer auswirken dürfte.

2. Das PH-Studium hat hinsichtlich der von seiten der Öffentlichkeit erwarteten statusbezogenen Einstufung bei männlichen und weiblichen Studierenden einen differentiellen Effekt.

---

1 In einschlägigen Untersuchungen zum Lehrerberuf wird immer wieder auf das verbreitete Gefühl "gesellschaftlicher Isoliertheit und Unterprivilegiertheit" bei Lehrern hingewiesen. "Man glaubt sich von seiten der Öffentlichkeit zu gering geachtet und befürchtet einen ständigen Prestigeverlust."
(Zitat nach Niemann, H.-J., Der Lehrer und sein Beruf, S. 28)

2.3. "Direktive" und "autoritäre" Einstellungen

2.3.1. Direktivität

2.3.1.1. Beschreibung des Merkmals und des "Fragebogens zur direktiven Einstellung"

Seit einigen Jahren ist das Problem der Lehrer-Schüler-Interaktion von den verschiedensten Seiten her empirisch angegangen worden. Im Rahmen einer Psychologie der Erziehungsstile bzw. einer "Erziehungspsychologie"[1] spielt die Frage eine große Rolle, in welcher Weise der Lehrer das soziale Klima im Klassenzimmer gestaltet. In zahlreichen Untersuchungen über das reale Unterrichtsgeschehen kamen Tausch, R. und Tausch, A. zu dem Schluß, daß sich die meisten Lehrer den Schülern gegenüber (z.B. in der verbalen Interaktion) ausgeprägt autokratisch verhalten.[2]

Für die Studenten und Referendare, die mit der praktischen Unterrichtssituation noch vergleichsweise wenig Erfahrung haben, stellt sich die Frage, mit welcher "Verhaltensdisposition" (oder Einstellung) sie den Beruf als Lehrer antreten. Zweifellos fällt in der Zeit an Pädagogischer Hochschule und Bezirksseminar (und sicherlich auch schon vorher) bei vielen eine Art Vorentscheidung für das Verhalten Kindern und Jugendlichen gegenüber. In diesem Zusammenhang wäre die Frage von großer Wichtigkeit, ob die Ausbildungsjahre eine Einstellung entwickeln helfen, die sich durch Verständnis für seelische Vorgänge im Kind und das Bemühen um partnerschaftliches Verhalten, auch - und gerade - in schulischen Konfliktfällen, auszeichnet.

Die Einstellung der Studenten und Referendare bezüglich des komplexen Gebietes des "autokratischen" bzw. "sozialintegrativen" Verhaltens wurde in dieser Untersuchung durch zwei Einstellungsfragebogen zu erfassen gesucht. Es handelt sich einmal um den "Fragebogen zur direktiven Einstellung" von R. Bastine (1971), zum anderen um eine Skala "zur Messung von Einstellungen von Volksschullehrern zu Kindern und Jugendlichen" von E. E. Davis und N. Viernstein (1965).

---

1) vgl. Tausch, A. und Tausch, R., Erziehungspsychologie, 5. Aufl. 1970

2) Tausch, A. und Tausch, R., S. 204 ff

Während das erste Instrument einen der wichtigsten Teilaspekte des komplexen "autoritären" Verhaltens[1], nämlich die Dimension der Lenkung, zu erfassen sucht, sollen durch den Fragebogen von E.E. Davis und N.Viernstein[2] allgemeinere Gesichtspunkte demokratischen bzw. autoritären Verhaltens, insbesondere das Ausmaß des Verständnisses von Lehrern für Belange der Schüler gemessen werden.

Im folgenden wird zuerst der Fragebogen zur direktiven Einstellung und die mit ihm in dieser Untersuchung objektivierten Ergebnisse dargestellt.

Der "Fragebogen zur direktiven Einstellung" (F-D-E) von R.Bastine setzt sich zum Ziel, die Dimension der Lenkung und Kontrolle zu erfassen. Es handelt sich dabei um den einen der beiden Faktoren, die Tausch und Tausch aufgrund zahlreicher Einzeluntersuchungen in realen Unterrichtssituationen als wesentliche Dimensionen des Erzieherverhaltens herausgestellt haben.[3] Bezogen auf den Einstellungsbereich wäre der Tatbestand als direktive Einstellung, d.h. als Einstellung einer Person, "die Handlungen und Erlebnisweisen anderer Personen nach den eigenen Vorstellungen zu lenken und zu kontrollieren" zu kennzeichnen. Der Gegenpol, eine nicht-direktive Einstellung, läßt sich als das "Vermeiden von Lenkung und Kontrolle anderer Personen und das Akzeptieren ihrer Handlungs- und Erlebnisweisen" definieren.[4]

Der Fragebogen enthält neben 16 Direktivitäts-Items noch weitere 16 Statements zur Dimension Extraversion-Introversion, diese Items wurden aus dem Extraversionsfragebogen von Brengelmann[5] übernommen, nachdem einige Veränderungen (Aussage in der Ich-Form, mehrstufige Itembeantwortung) eingeführt worden waren. Die Beantwortung des gesamten Fragebogens erfolgt anhand einer sechsstufigen Skala (von

---

1) Bastine, R., Handanweisung zum F-D-E, S.3

2) E.E.Davis u. N.Viernstein, Eine Skala zur Messung von Einstellungen von Volksschullehrern zu Kindern und Unterricht, unveröffentl.Manuskript, München 1965

3) Tausch, R. u. Tausch, A., Erziehungspsychologie, 5.Aufl. 1970, S. 172

4) Bastine, R., Handanweisung zum F-D-E, S.3

5) Brengelmann, J.C. u. Brengelmann, L., Deutsche Validierung von Fragebögen, 1960, S. 291-331

"trifft gar nicht zu" bis "trifft vollständig zu"), Direktivitäts- und Extraversions-Items werden vermischt, zum Teil auch negativ umgepolt dargeboten.[1]

2.3.1.2. Ergebnisse beim Merkmal Direktivität

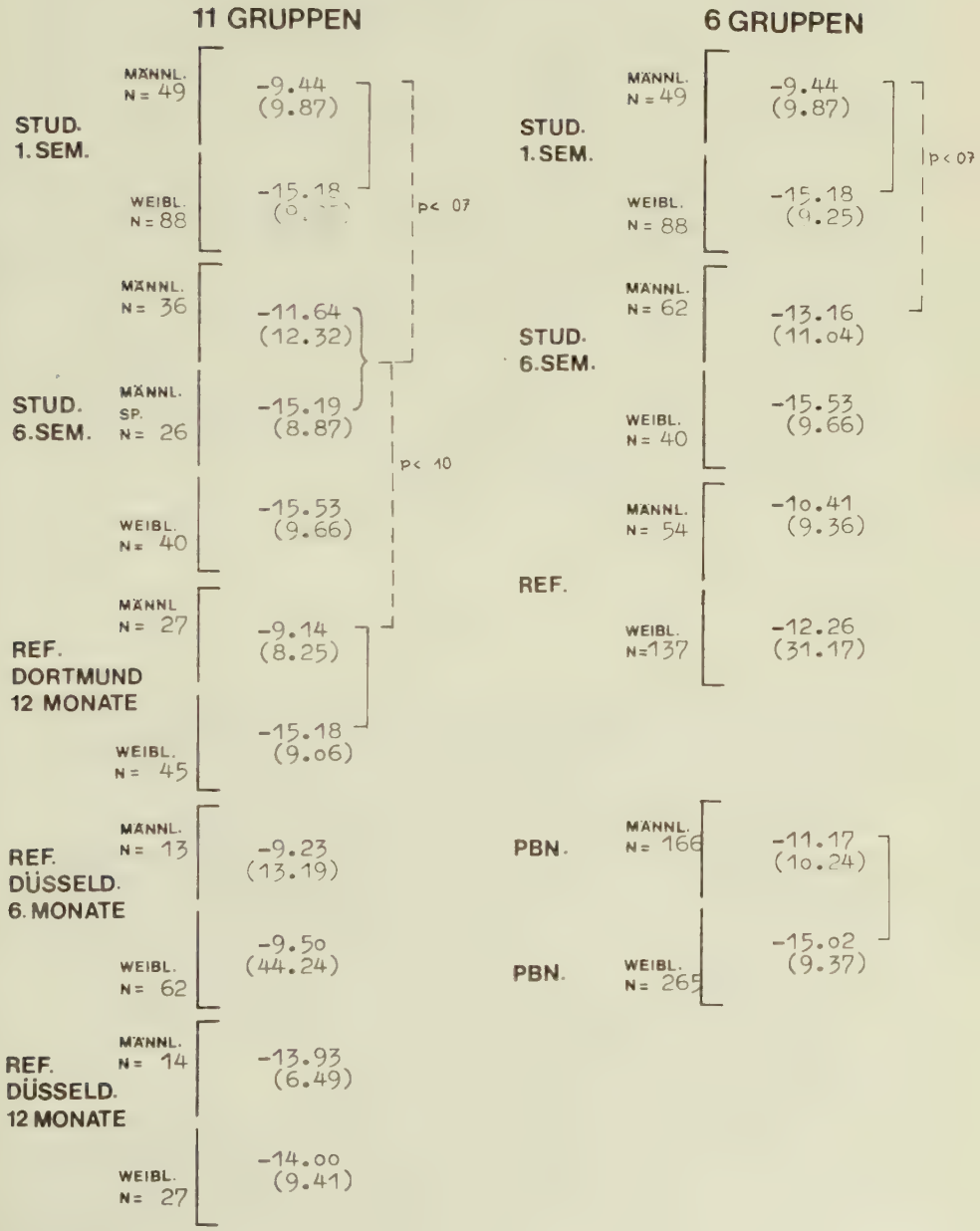
Beim Merkmal Direktivität finden wir einen hochsignifikanten Unterschied zwischen Studenten und Studentinnen des 1. Semesters, außerdem ist eine hochsignifikante Differenz zwischen männlichen und weiblichen Lehramtsanwärtern aus Dortmund festzustellen, wobei die weiblichen Probanden jeweils geringere Direktivitätswerte aufweisen. Faßt man alle männlichen und alle weiblichen Probanden zu je einer Gruppe zusammen, so ergibt sich ebenfalls dieser hochsignifikante Unterschied der Geschlechter. Eine Ausnahme machen die Studierenden des 6. Semesters, bei denen sich zwischen männlichen und weiblichen Befragten kein statistisch gesicherter Unterschied objektivieren läßt.
Männliche Studierende im 1. Semester unterscheiden sich von einem Teil der männlichen Studierenden im 6. Semester (den Studenten mit Wahlfach Sport) signifikant, ($p=.014$), von den männlichen sechssemestrigen Studierenden insgesamt gerade nicht mehr signifikant ($p=.067$) durch ihre höheren Direktivitätswerte. Beim Vergleich der Studenten mit Wahlfach Sport (6. Semester) und der Dortmunder Referendare erweisen sich die Lehramtsanwärter als signifikant direktiver, während dieser Unterschied zwischen den Studenten des 6. Semesters insgesamt und den Dortmunder Referendaren nur die .10 Signifikanzgrenze erreicht.

---

1) Zur Validität, Reliabilität und Normierung des F-D-E werden von Bastine (1970) ausführliche Angaben gemacht. Besonders interessant erscheinen die Ausführungen zur Konstrukt-Validität, insbesondere wird darauf hingewiesen, daß Männer stärker direktiv eingestellt sind als Frauen (Bastine 1970, S. 49), daß sich bei Offizieren signifikant stärker direktive Einstellungen ergeben als bei Lehrern, ferner, daß Selbst- und Fremdeinschätzung (Selbsteinschätzung mittels F-D-E, Fremdeinschätzung anhand einer 7-Punkte-Skala, deren Pole durch Items des Direktivitäts-Fragebogens definiert waren) signifikant korrelieren (S. 52).
Aus den von Bastine mitgeteilten Daten läßt sich der Schluß ziehen, daß der F-D-E ein sorgfältig konstruiertes, zur Erfassung "direktiver" Einstellungen geeignetes Meßmittel darstellt.

Tabelle 3

DIREKTIVITÄT



Statistisch gesicherte Unterschiede zwischen den einzelnen Zeitpunkten der Ausbildung lassen sich nur bei den männlichen Probanden finden, bei paarweisen Vergleichen von Studentinnen- bzw. Referendarinnen-Gruppen ergeben sich keine signifikanten Differenzen (vgl. Tabelle 3, S.35).[1] Bezieht man die Ergebnisse auf eine "längsschnittliche" Betrachtung, so lassen diese Ergebnisse den Schluß zu, daß (allein) die männlichen Probanden im Verlauf ihres Studiums eine Änderung ihrer Einstellungen in Richtung auf verminderte Lenkung und Kontrolle erfahren, diese "Gewinne" an nicht-direktiver Einstellung jedoch bereits während des Referendarjahres verloren gehen: die Direktivitätsmittelwerte von Studenten des 1. Semesters und von Dortmunder Lehramtsanwärtern (-9.44 bzw. -9.14) sind einander wieder sehr nahe gerückt. (Auf Schlußfolgerungen aus diesen Befunden wird im Zusammenhang mit der Erörterung der Autoritarismus-Werte noch eingegangen werden).

2.3.2. Autoritarismus

2.3.2.1. Erstellung eines Fragebogens zur "autoritären" Einstellung

Während der"Fragebogen zur direktiven Einstellung" als bereits erprobtes Instrument angesehen werden kann, treten mit der Verwendung der Skala von E. E. Davis und N. Viernstein einige methodische Probleme auf. Bei der Konzipierung des in dieser Untersuchung verwandten Gesamtfragebogens stand nur die Kurzform der Skala zur Verfügung, irgendwelche Angaben zu Gütekriterien lagen dabei nicht vor.[2]

---

1) Ein Vergleich mit den bei Bastine (Handanweisung, S.1) angegebenen Stichproben-Mittelwerten erscheint nur schwer möglich, da Aufgaben zum Ausbildungsstand jener Studentengruppen fehlen.

2) Herrn Dipl.Psych. Günter Nengelken, Köln, sei für die Überlassung der Skala herzlich gedankt. - 1972 erschien eine Veröffentlichung von Davis und Viernstein, in der für die 65 Items umfassenden Ganzform Gütekriterien mitgeteilt wurden. Auf diese Arbeit wird bei der Darstellung der Faktorenanalyse der hier verwendeten Kurzform Bezug genommen werden (vgl.S. 41).

Damit die Verwendung der Autoritarismus-Skala von Davis und Viernstein sich auf zumindest einige konkrete Hinweise, vor allem bezüglich der Validität, stützen konnte, wurden die 2o Statements einer inhaltlichen sowie einer statistischen Selektion unterworfen. Dabei wurden zwei Wege eingeschlagen, die im folgenden im einzelnen dargestellt werden sollen:

a) Die 2o-Item Form der Skala wurde einer Gruppe von 15 Beurteilern (bestehend aus 7 Pädagogik-Studenten im 6. Semester, 2 Grund- und 3 Hauptschullehrern sowie 3 Diplom-Psychologen) mit der Bitte vorgelegt, anzugeben, welche der Items den Kriterien der Verständlichkeit und Eindeutigkeit nicht genügten bzw. welche zur Erfassung des Konstruktes "autoritäre Einstellung" (im Sinne von Tausch) nicht geeignet erschienen. Dieses "Experten-Rating" führte zur Eliminierung von 4 Items, bei denen ein direktiver Bezug zur "autoritären Einstellung" nicht eindeutig gegeben erschien.[1]

---

1) Ausgeschieden wurde z.B. folgendes Statement: "Meistens fällt denjenigen Schülern der Schulbesuch leichter, deren Eltern akademisch gebildet sind". Von 8 der insgesamt 15 Beurteiler wurde darauf hingewiesen, daß in zahlreichen Lehrveranstaltungen ja gerade auf die enge Beziehung zwischen sozio-ökonomischem Status und Schulleistung hingewiesen werden. - Wie bei den Statements der F-D-E-Skala war ein sechsstufiges Beantwortungsschema vorgegeben, wobei Bejahung als Hinweis auf autoritäre Einstellung gewertet wurde.
- Im Anhang (S.VII ff) findet sich diese 20-Item-Form der Autoritarismus-Skala von Davis und Viernstein.

b) Die Beantwortungen der verbleibenden 16 Items wurden einer Faktorenanalyse nach der Hauptachsenmethode unterzogen, wobei die Hauptdiagonale als Anfangsschätzung für die Kommunalitäten durch die Quadrate der multiplen Korrelation ersetzt wurde.[1] Es erwies sich als sinnvoll, drei Faktoren zu extrahieren (siehe S. 39 f).[2] Aus der nachfolgenden tabellarischen Übersicht sind die Ladungen der einzelnen Items auf den drei Faktoren ersichtlich.

---

1) Programm PAFA vom Deutschen Rechenzentrum Darmstadt (Autoren: P.Schnell und F.Gebhardt)

2) Bei den Faktorenlösungen wurde der Anregung von E.Fürntratt (Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten, Diagnostika 1969, S. 62 ff) gefolgt. Fürntratt postuliert zur Bestimmung der Faktoren-Anzahl für mindestens 3 Variablen eines Faktors die Beziehung $a^2/h^2 \geq .5o$ (a^2 = Ladung, h^2 = errechnete Kommunalität). Diese Beziehung begründet sich dadurch, daß

   1. ein Faktor i.a. nur als interpretierbar gelten kann, wenn er durch mindestens drei Variablen definiert ist,
   2. eine Variable nur dann als einen Faktor charakterisierend und seine Interpretation bestimmend angesehen werden kann, wenn ungeachtet der Höhe der Ladung ein wirklich nennenswerter Teil ihrer Kommunalität durch den Faktor aufgeklärt wird. Dabei liegt es nach Fürntratt nahe, als Mindestgröße dieses "nennenswerten Teils" die .5o-Grenze zu wählen.

2.3.2.2. Faktorenanalyse der Autoritarismus-Skala

Zusammenstellung der Faktoren mit den Statements und ihren Ladungen

Faktor I

Item		
3	0.649	Kinder und Jugendliche müssen lernen, daß es ihre Pflicht und Schuldigkeit ist, ihren Eltern und Lehrern gegenüber dankbar und rücksichtsvoll zu sein.
9	0.629	Kinder und Jugendliche sollten öfters darauf hingewiesen werden, welche Opfer ihre Eltern für sie bringen.
1	0.551	Eine wirkliche Erziehung ist ohne Religion undenkbar.
15	0.335	Man ist mit den Kindern heutzutage zu freizügig.

Bezeichnung des 1. Faktors: "Forderung nach Unterordnung der Kinder/ Schüler unter Autoritäten."

Eigenwert: 46.80

Varianzanteil: 3.36

Faktor II

Item		
13	0.648	Für einen Schüler sind Mißerfolge oft ein sehr guter Ansporn.
14	0.604	Es kann manchmal gut für einen Schüler sein, wenn er vor der Klasse kritisiert wird.
8	0.375	Meistens vergißt ein Schüler seine Sorgen eher, wenn man sie nicht beachtet.

Bezeichnung des 2. Faktors: "Einplanen von Mißerfolgen im Erziehungsprozeß."

Eigenwert: 0.84
Varianzanteil: 11.76

Faktor III

4	0.686	Bei Trotzreaktionen eines Schülers soll man auch in kleinen Dingen nicht nachgeben.
2	0.602	Den ersten Anzeichen einer schlechten Charakterentwicklung bei einem Schüler sollte man mit schärferer Disziplin und strengerer Ordnung begegnen.
7	0.526	Die meisten Schüler gehen von Natur aus ungern zur Schule, deshalb ist ein gewisser Zwang unerläßlich.
15	0.481	Man ist mit den Kindern heutzutage zu freizügig.

10	0.419	Die heutigen Jugendlichen sind raffinierter als gleichaltrige früherer Zeiten.

Bezeichnung des 3. Faktors: "Forderung nach stärkerer Disziplin und straffer Führung."

Eigenwert: 0.71
Varianzanteil: 9.86

Die drei Faktoren erklären zusammen 68.42 Prozent der gemeinsamen Varianz des Datensatzes.

2.3.2.3. Vergleich mit der Faktorenanalyse von Davis und Viernstein bei der vollständigen Form der Autoritarismus-Skala

In ihrer Veröffentlichung zur "Entwicklung einer Skala zur Messung der Einstellungen von Lehrern zu Kind und Unterricht"[1] teilen E. E. Davis und N. Viernstein die Ergebnisse ihrer Faktorenanalyse mit. Sie extrahieren bei ihrem 65-Items umfassenden Fragebogen insgesamt 5 Faktoren:

Faktor I	: Betonung traditioneller Strenge und Ordnung und Abwehr innovativer Tendenzen
Faktor II	: Negative Motivierung des Kindes
Faktor III	: Tendenz zur Bestrafung in erziehungsschwierigen Situationen
Faktor IV	: Moralisierende und resignierende Beurteilung erziehungsschwierigen Verhaltens
Faktor V	: Vulgärpsychologische "Erklärung" und autoritäre Behandlung von kindlichen Verhaltensstörungen

---

1) in: Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1972, S. 194 ff.
Die Veröffentlichung wurde dem Verfasser bekannt, nachdem diese Untersuchung völlig abgeschlossen war.

Die Tatsache, daß die in unserer Faktorenanalyse isolierten drei Faktoren sich weitgehend mit den ersten vier Faktoren bei Davis und Viernstein decken (wobei unser Faktor 3 weitgehend mit dem 3. teilweise aber auch mit dem 4. Faktor bei Davis und Viernstein übereinstimmt), läßt sich als deutlicher Hinweis darauf verstehen, daß die hier erstellte Kurzform von 11 Items wesentliche Inhalte der vollständigen Fassung (mit 65 Statements) erfaßt.-

Die Faktorenanalyse führte zu einer weiteren Selektion der Items, denn solche Statements, die zu geringe Ladungen aufwiesen, wurden bei der weiteren statistischen Verrechnung (paarweiser Mittelwertvergleich, Korrelation- und Faktorenanalytische Rechnungen) nicht mehr berücksichtigt. Es blieben schließlich 11 Statements (eine Art Kurzform der Skala von Davis und Viernstein) übrig.
Für jeden der drei Faktoren wurde ein Summenscore erstellt; der Wert des 1. Faktors (Abkürzung Au F_1) ergab sich aus der Summierung der Scores für die Statements 1, 3, 9 und 15, den Wert des 2. Faktors (Au F_2) bildete die Summe der Items 8, 13 und 14, den 3. Faktor (Au F_3) schließlich stellte die Summe der Items 2, 4, 5, 7 und 1o dar. In die weiteren statistischen Verrechnungen gingen sowohl die Einzelitems als auch die Faktorenscores (Au F_1, Au F_2 und Au F_3) ein, dabei wird allerdings nur in Einzelfällen auf die Ergebnisse bei einzelnen Statements Bezug genommen.[1]

---

1) Man kann gegen die Konstruktion einer solchen "Kurzform" sicherlich einiges einwenden, die Itemselektion durch Experten-Beurteilung und nachfolgender Faktorenanalyse erschien aber im vorliegenden Falle als ein gerade noch zu vertretender Kompromiß zwischen der bedenkenlosen Übernahme der Skala von Davis und Viernstein und dem Ideal einer dann weitgehend neu zu konstruierenden Skala.

2.3.2.4. Ergebnisse mit der Autoritarismus-Skala

Beim 1. Autoritarismus-Faktor (Forderung nach Unterordnung der Kinder / Schüler unter Autoritäten) sind signifikante Unterschiede vor allem beim Vergleich aller männlichen mit allen weiblichen Probanden, ferner zwischen Studenten und Studentinnen des 1. Semesters aufzuweisen, wobei sich jeweils das weibliche Geschlecht durch niedrigere Scores (geringes Ausmaß an Autoritarismus) auszeichnet. Bei den Studierenden des 6. Semesters und den Lehramtsanwärtern sind diese Geschlechtsunterschiede zwar der Tendenz nach vorhanden, erreichen aber nicht die Signifikanzgrenze (vgl. Tabelle 4 , S. 45).

Niedrigere Werte der weiblichen Vpn in allen Gruppen finden sich auch beim 2. Autoritarismus-Faktor (Einplanen von Mißerfolgen im Erziehungsprozeß). Statistisch signifikant sind die Unterschiede jedoch nur beim Vergleich der Geschlechter generell sowie bei einer Gegenüberstellung von männlichen und weiblichen Lehramtsanwärtern (unter Einbeziehung der Düsseldorfer Referendargruppen). Die Mittelwerte für diesen Faktor liegen insbesondere bei den verschiedenen Gruppen der männlichen Pbn erstaunlich nahe beieinander (vgl. Tabelle 5 , S. 46).

Eine größere Anzahl signifikanter Differenzen stellen wir beim 3. Faktor (Forderung nach stärkerer Disziplin und straffer Führung) fest. Hier liegen die Werte von männlichen und weiblichen Pbn näher beieinander als bei den ersten beiden Autoritarismus-Faktoren. Bei den weiblichen Dortmunder Probanden ist bezüglich des 3. Autoritarismus-Faktors eine Entwicklung zu verzeichnen, die derjenigen der männlichen Studenten und Lehramtsanwärter aus Dortmund beim Merkmal Direktivität ähnelt. Auch bei den erstsemestrigen Studentinnen finden wir relativ hohe Werte für die Dimension "Forderung nach strenger Disziplin", Werte, die dann zum Ende des PH-Studiums hin deutlich absinken.
Im Verlauf des Vorbereitungsdienstes steigen die Werte

wieder leicht (jedoch nicht signifikant) an.

Zusammenfassend gesehen lassen sich einmal höhere Autoritarismus-Werte der männlichen Probanden - außer beim dritten Faktor - feststellen. Bemerkenswert erscheint ferner, daß beim Vergleich der Gruppen aus 1. und 6. Semester sowie aus dem Vorbereitungsdienst relativ wenige Unterschiede festzustellen sind. Allein beim 3. Faktor ist eine Abnahme der Werte (nur) bei den weiblichen Probanden zu verzeichnen. Schließt man die Düsseldorfer Lehramtsanwärter, deren Werte sich von denen ihrer Dortmunder Kollegen (und Kolleginnen) in einigen Fällen (z.B. beim 3. Faktor) unterscheiden,[1] aus der Betrachtung einmal aus, so ergibt sich für eine "längsschnittliche" Sicht folgendes Resumee: es bestehen kaum Hinweise auf eine Veränderung der "autoritären" Einstellung während der Lehrerausbildung an PH und Bezirksseminar. Lediglich bei einem Teilaspekt (3. Faktor: Forderung nach stärkerer Disziplin und straffer Führung) scheint bei den weiblichen Probanden eine Tendenz zur Übernahme eines weniger autokratischen Erziehungsstils vorhanden zu sein, dabei ist aufgrund der im Vorbereitungsjahr - wenn auch nicht signifikant - wiederum ansteigenden Werte erheblich daran zu zweifeln, ob dieser Verzicht auf eine Disziplinierung der Schüler lange andauern wird.

2.3.3. Beantwortung der Hypothesen 1a und 2

Sieht man die Befunde des Autoritarismusfragebogens im Zusammenhang mit den Ergebnissen beim Merkmal Direktivität, so lassen sich folgende Feststellungen treffen:

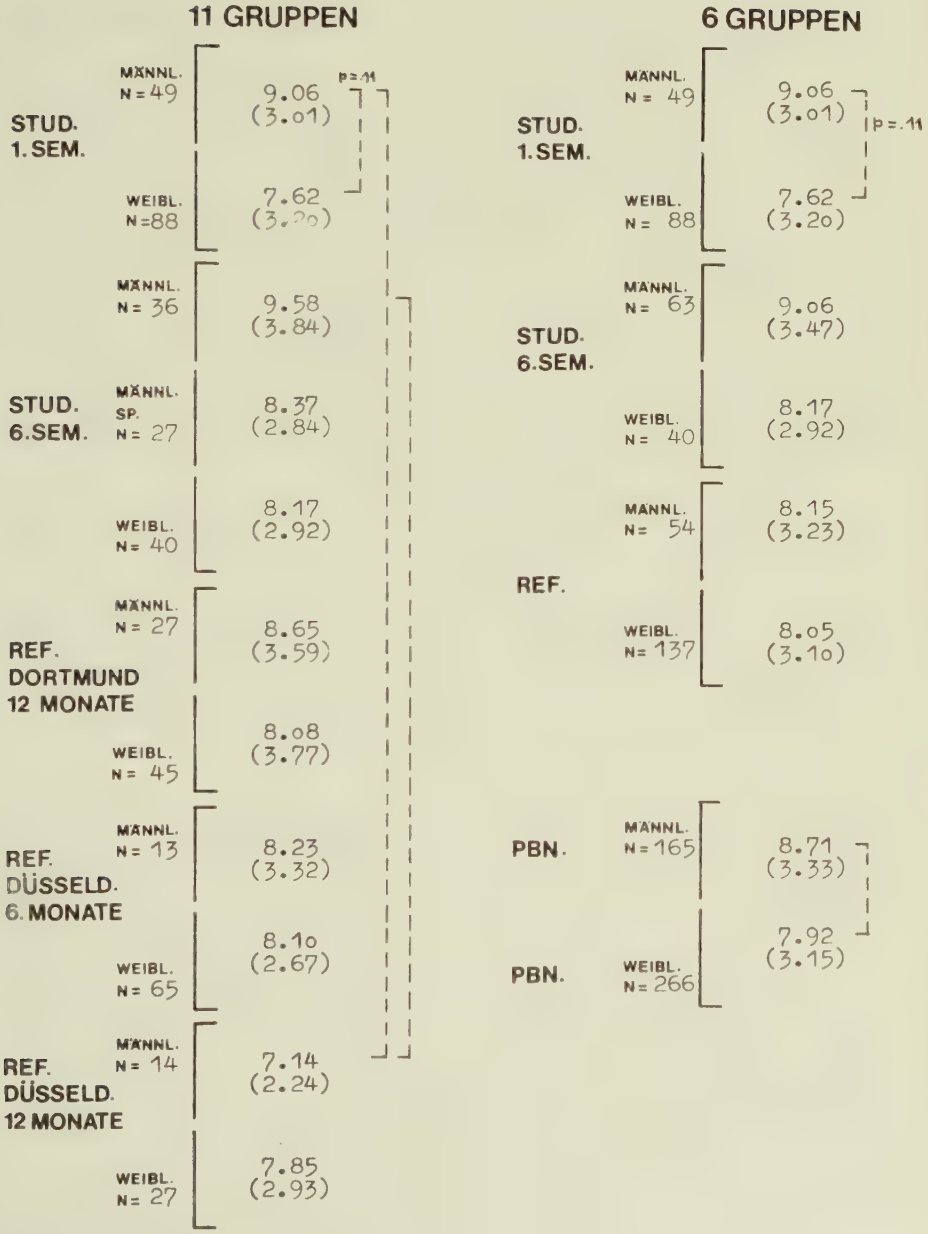
1. Die Hypothese (1a), daß weibliche und männliche

---

1) Vgl. die entsprechenden Werte in Tabelle 6 , S. 47. Düsseldorfer Lehramtsanwärterinnen (nach 6 Monaten Vorbereitungsdienst) weisen signifikant höhere Werte beim 3. Faktor auf als ihre Dortmunder Kolleginnen.

Tabelle 4

1. AUTORITARISMUS – FAKTOR



2. AUTORITARISMUS-FAKTOR

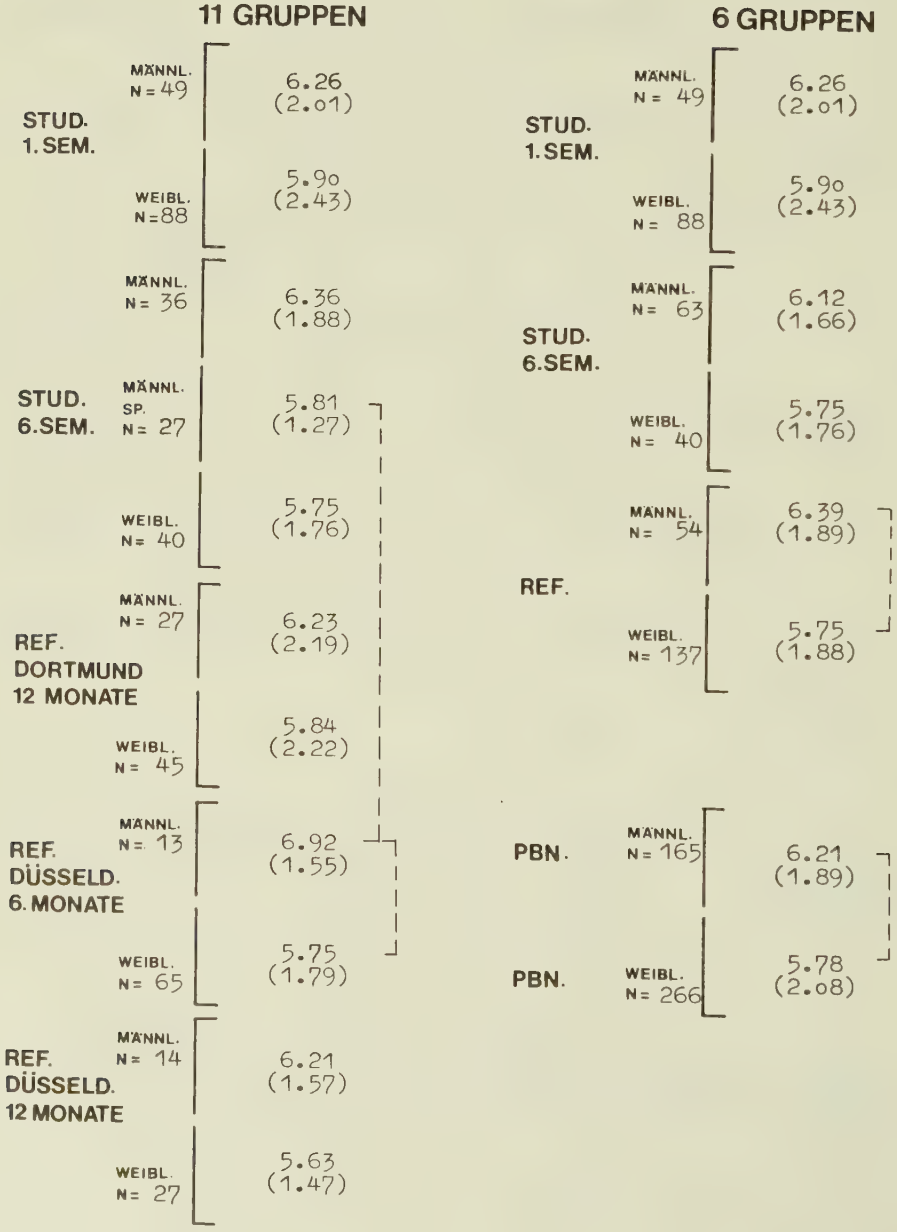
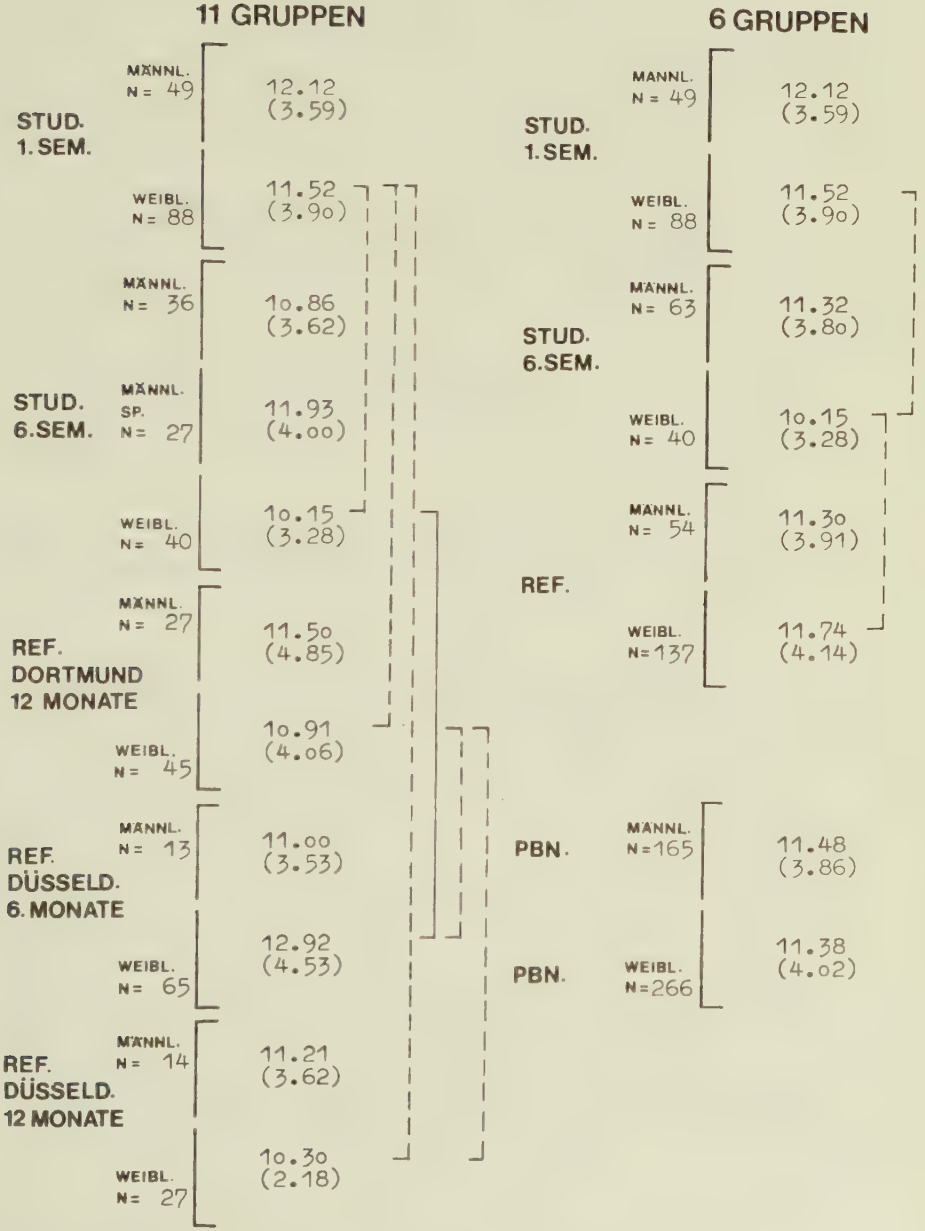


Tabelle 6

3. AUTORITARISMUS – FAKTOR



Studierende sich im Ausmaß ihrer schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen (FDE, Autoritarismus) unterscheiden, kann beibehalten werden, Frauen weisen hier durchweg signifikant geringere Werte (wenig "autoritäre" Einstellung) auf.

Die hochsignifikanten Geschlechtsunterschiede wurden auch von Bastine beobachtet; dies veranlaßte den Autor, getrennte Normen für männliche und weibliche Probanden zu erstellen.[1] Die Begründung, die Bastine allerdings für diesen Geschlechtsunterschied gibt (daß "Männer in stärkerem Maße als Frauen soziale Aktivitäten aufnehmen und familiäre Interessen stärker nach außen hin vertreten"[2]) erscheint nicht überzeugend, zumal sich in einem von uns durchgeführten Vergleich zwischen verheirateten und unverheirateten männlichen Studierenden und Referendaren kein derartiger Unterschied ergab (vgl. S. 115).

Aufgrund neuerer Untersuchungen z.B. Kagan und Moss, 1962 und Simon und Gagnon, 1970[3], erscheint es eher sinnvoll, das Lernen geschlechtsspezifischer Rollen für den Unterschied verantwortlich zu machen. Die Autoren fanden heraus, daß "männlichen Personen in stärkerem Maße zugestanden wird, ihre Aggressionen freimütig zu äußern, während man von weiblichen Personen eine Beherrschung verlangt. Auch Eltern erwarten und tolerieren von ihren Söhnen eher aggressives Verhalten als von ihren Töchtern".[4]

Faßt man als aggressives Verhalten auch solche Formen sozialer Aggressivität wie autoritäres Verhalten auf

---

1) Bastine, R., Handanweisung zum F-D-E, S. 9

2) Bastine, R., Beiträge zur Konstruktvalidierung ..... (1970), S. 49

3) Zitiert nach Lehr, U., Das Problem der Sozialisation geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen, 1972, S. 899

4) Zitiert nach Lehr, U., (1972), S. 899

(letzteres erscheint als eine durchaus tolerierte, ja legitimierte Abart von Aggression[1]), dann erscheint es einleuchtend, daß auch bei männlichen und weiblichen Pädagogik-Studenten die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen ihre Konsequenzen in Form eines nach Geschlechtern verschiedenen Ausmaßes "autoritärer Einstellungen" Kindern und Jugendlichen gegenüber zeitigen.

Der zweiten Hypothese zufolge (vgl. S. 15) wäre eine bis zum Ende des 6. Semesters zunehmende Tendenz zu "demokratischem" Verhalten, dann wieder eine Rückkehr zu eher "autokratischen" Einstellungen am Ende des Referendarjahres zu erwarten gewesen.
Die Ergebnisse beim Merkmal Direktivität, bezogen nur auf die männlichen Probanden, würden diese Hypothese als weitehin vertretbar erscheinen lassen. Bei den weiblichen Studierenden und Referendaren zeigt sich diese "Entwicklung" nicht, allerdings könnte man hier argumentieren, daß angesichts des relativ geringen Ausmaßes an Direktivität bereits bei Studienbeginn kaum ein weiteres Absinken der Direktivitäts-Werte im Verlauf der Ausbildung erwartet werden konnte.

Kann hinsichtlich der direktiven Einstellung die Hypothese wenigstens für die männlichen Probanden aufrecht erhalten werden, so geben die Werte der Autoritarismus-Skala bei den verschiedenen Gruppen zu einer, gegenüber der Hypothese, modifizierten Aussage Anlaß. Bei den Scores der verschiedenen Autoritarismus-Faktoren waren ja bis auf den 3. Faktor (wo gegen Ende des 6. Semesters, allerdingsnur bei den weiblichen Pbn, ein Absinken des Autoritarismus-Scores zu beobachten war) kaum Unterschiede zwischen den einzelnen Stationen der Ausbildung zu objektivieren. Demnach dürfte die Lehrerausbildung entweder nur einen sehr schwachen und

---

1) vgl. Brückner, P., Zur Sozialpsychologie des Kapitalismus, Frankfurt a.M., 1972, S. 1o6 ff

flüchtigen oder aber überhaupt keinen Einfluß auf das Ausmaß dessen, was unter "autoritärer Einstellung" verstanden werden kann, haben.

Was anderes, als eine entweder gar nicht stattfindende oder lediglich "episodenhafte"[1] Einstellungsänderung wäre denn auch von einem Studium zu erwarten, in dem die Studierenden zwar "lernen", daß ein Lehrer sich "sozialintegrativ", d.h. verständnisvoll, warmherzig und "nicht-direktiv" den Schülern gegenüber zu verhalten habe, das aber kaum Möglichkeiten anbietet[2] , das theoretisch (An-)Gelernte auch (praktisch) zu üben und zu erfahren. Angesichts der im Lehrerseminar bei einigen Gruppen wieder ansteigenden Werte für Direktivität und Autoritarismus (3.Faktor) zeigt sich, daß auch diejenigen (ansatzweise gegen Ende des Studiums bekundeten) Einstellungsänderungen zu wenig stabil und offensichtlich auch zu anfällig gegenüber dem Ausbleiben eines sofortigen erzieherischen Erfolges[3] sind, um Bestand zu haben.

---

1) vgl. dazu Koch, J.J., Lehrer - Studium und Beruf (1972), S. 111 ff, wo im Prinzip ähnliche Ergebnisse berichtet werden.

2) Bis auf Praktika, bei denen die Einübung solcher Verhaltensweisen wohl nur in den seltensten Fällen möglich sein dürfte, weil dort der Praktikant ebenso wie später der Lehramtsanwärter unter dem Erfolgszwang einer "vorzeigbaren" (= eine gute Note einheischenden) Unterrichtsstunde stehen.

3) An die Rolle eines unzureichenden "feed-backs" soll deshalb aufmerksam gemacht werden, weil der Verfasser in verschiedenen Lehrveranstaltungen über das Thema der Lehrer-Schüler-Interaktion wiederholt die Erfahrung machte, daß nicht wenige Kommilitonen sich schon während ihres Studiums argumentative Hintertüren offenhalten, um einen sozial-integrativen Erziehungsstil später doch nicht realisieren zu müssen. Immer wieder werden dabei als vorweggenommene Entschuldigungen "stockkonservative" Kollegen angeführt, denen gegenüber man als der einzige "demokratisch" unterrichtende Junglehrer von vornherein auf verlorenem Posten stehen würde.

2.4. Extraversion

2.4.1 Definition des Merkmals

Wie bereits erwähnt, enthält der F-D-E von Bastine eine Skala zur Erfassung der Dimension Extraversion vs. Introversion. Während Bastine keine Definition von Extraversion gibt, äußert sich nach Eysenck, auf den sich Brengelmann und Bastine letztlich beziehen, eine extravertierte Einstellung in Erscheinungsweisen wie "Sorgenlosigkeit, allgemeiner Aktivität und Streben nach Einfluß".[1]
Könnten solche Definitionsansätze Zweifel an der sonst von Eysenck postulierten Generalität dieser Dimension aufkommen lassen, so wird anhand der Charakterisierung des Faktors Extraversion durch Pawlik deutlich, welche Aspekte diese Dimension beinhaltet. Nach Pawlik[2] ist "Extraversion durch eine besondere Umweltaufgeschlossenheit gekennzeichnet, intensiven Kontakt mit der Außenwelt und erhöhte Ansprechbarkeit auf Außenreize. Der entgegengesetzte Pol, Introversion, entspricht einer erhöhten Ich-Betonung des Erlebens, so daß den Dingen der Außenwelt und den Mitmenschen ein eher geringer Schlüsselwert für das eigene Handeln zukommt."
In diese Untersuchung war der Faktor der Extraversion deshalb aufgenommen worden, weil bei diesem offensichtlich sehr wesentlichen Persönlichkeitsmerkmal[3] etwaige Zusammenhänge mit spezifischen schulrelevanten Einstellungen interessieren dürften,[4] zum anderen - und dies ist der Aspekt, der hier untersucht werden soll - zu fragen ist, ob sich im Laufe der Lehrerausbildung bei Studenten und Referendaren eine Veränderung bezüglich der "Umweltzugewandtheit" ergibt.

---

1) Eysenck, H.J., Handanweisung zum MPI, S. 1 f
2) Pawlik, K., Dimensionen des Verhaltens, S. 372
3) Herrmann, Th., Lehrbuch der Persönlichkeitsforschung, S. 248 ff
4) siehe dazu die Ausführungen über Merkmals-Interkorrelationen und Faktorenanalysen (S. 137ff, 157ff)

2.4.2. Ergebnisse des paarweisen Mittelwertvergleiches

Innerhalb der verschiedenen Gruppen ergeben sich in keinem Fall signifikante Unterschiede, weder beim Vergleich von Gruppen unterschiedlichen Ausbildungsstandes noch bei einer Gegenüberstellung von Gruppen männlicher und weiblicher Probanden.[1] Dieses Fehlen signifikanter Differenzen ist insofern bemerkenswert, als es bei keinem anderen der in dieser Arbeit untersuchten zahlreichen Einstellungsaspekte oder Persönlichkeitsmerkmalen zu beobachten ist. Offensichtlich ist der Faktor der Extraversion von Erfahrungen in Studium und Referendarzeit kaum beeinflußbar; der Befund mangelnder Veränderungen (aufgrund "exogener" Einwirkungen) ließe sich denn auch mit der These einer stärker "hereditären Veranlagung"[2] der Extraversion-Introversion-Dimension in Einklang bringen. Irgendwelche Auswirkungen auf die allgemeine "Umweltzugewandtheit" ist also vom Studium nicht zu erwarten - wobei die Frage hier nicht diskutiert werden kann, ob das im Sinne einer optimalen Lehrerausbildung wünschenswert wäre.

---

1) Anzumerken wäre, daß die Gruppe der männlichen sechssemestrigen Studenten mit Wahlfach Sport die höchsten (!) Extraversions-Werte erreicht (20.33), während bei den Studenten des 1. Semesters 16.59 und bei den Dortmunder (männlichen) Referendaren nur 18.78 Punkte im Mittel zu verzeichnen sind. Bei den weiblichen Probanden ist der Wert im 6. Semester (19.65) ebenfalls relativ hoch, während sich die vergleichsweise niedrigen Werte im 1. Semester und am Ende der Referendarzeit (16.05 bzw. 16.22) die Waage halten. - Im großen und ganzen entsprechen diese Punktzahlen den bei R. Bastine (Handanweisung zum F-D-E, S. 10) angegebenen Mittelwerten einiger Studenten-Stichproben. Da aber bei Bastine keine näheren Angaben über Semesterzahl u.ä. gemacht werden, ist ein Vergleich mit unseren Werten schwer möglich.

2) Thomae, H., Das Individuum und seine Welt, S. 502, ferner Herrmann, Th., Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, S. 247 - 252.

2.5. Neurotizismus und Rigidität

Es erschien sinnvoll, in eine Untersuchung wie diese auch Persönlichkeitsmerkmale wie Neurotizismus und Rigidität einzubeziehen, da diese Variablen für die (latenten) Einstellungen ebenso wie für das (manifeste) Verhalten von Lehrern von Bedeutung sein können. In diesem Zusammenhang wäre zu fragen, ob die Ausbildung an Pädagogischer Hochschule und Studienseminar auch die Aufgabe erfüllen kann, zu einer emotional stabilisierten, gleichzeitig flexiblen Gesamthaltung zu verhelfen.

2.5.1. Beschreibung der Kurzformen von Skalen zur Erfassung von Neurotizismus und Rigidität

In diese Untersuchung die Originalfassungen der von J.C. und L. Brengelmann[1] für deutsche Verhältnisse validierten Fragebogen de. Neurotischen Tendenz und Rigidität aufzunehmen hätte den Rahmen dieser Einstellungsbefragung gesprengt. Es wurde deshalb auf Kurzformen dieser Skalen zurückgegriffen, die G. Windieck und H.E. Lück erstellt haben.[2] Die Kurzform der Neurotizismus-Skala besteht aus 10, diejenige des Rigiditätsfragebogens aus nur 6 Items; es handelt sich dabei jedoch um die Items mit den höchsten Faktor-Ladungen.[3] Da die Eichung dieser Kurzformen an Studentengruppen durchgeführt wurde, erscheint eine Anwendbarkeit auch bei unseren Stichproben vertretbar. (Selbstverständlich beschränkt sich der Anwendungsbereich dieser Kurzformen auf Umfragen bei relativ großen Stichproben, zur Individualdiagnose erscheinen sie nicht geeignet).

---

1) Brengelmann, J.C. und Brengelmann, L., Deutsche Validierung von Fragebogen der Extraversion, Neurotischen Tendenz und Rigidität

2) Windieck, G. und Lück, H.E., Zur Entwicklung von Kurzformen der Brengelmann-Skalen E, N und NR, S. 40 f

3) Die Autoren der Kurzform ermittelten u.a. durch Faktorenanalysen die interne Gültigkeit der Items aus den Originalfragebogen von Brengelmann, vgl. Windieck, G. und Lück, H.E., S. 40

Im folgenden sollen die Merkmale Neurotizismus und Rigidität jeweils im Zusammenhang mit den Ergebnissen der paarweisen Mittelwertvergleiche dargestellt werden.

2.5.2. Neurotizismus. Definition des Merkmals und Ergebnisse der paarweisen Mittelwertvergleiche

Neurotizismus stellt ebenso wie Extraversion eine "weite" Beschreibungsdimension[1] (nach Eysenck Faktoren 2.Ordnung) dar. Inhaltlich läßt sich Neurotizismus nach Eysenck durch das Vorhandensein von "emotionaler Labilität, Nervosität, Hypersensibilität, Depression, Unterlegenheitsgefühl" u.a.m. kennzeichnen.[2]

Beim Vergleich der verschiedenen Gruppen zeigt sich ein nach Geschlechtern unterschiedliches Bild. Bei den weiblichen Probanden aus Dortmund bleiben die Werte vom 1. Semester bis zum Ende der Referendarzeit fast gleich, dagegen läßt sich bei den männlichen Befragten für den gleichen Zeitraum ein stetiges Absinken der Werte beobachten. Bei Einbeziehung der Düsseldorfer Lehramtsanwärter (in der Tabelle 7 die Zusammenstellung von 6 Gruppen) zeigt sich diese nach Geschlechtern unterschiedliche Entwicklung noch klarer: während der Geschlechtsunterschied bei den sechssemestrigen Studierenden nur das .10 Signifikanzniveau erreicht, ist die Differenz zwischen allen männlichen und allen weiblichen Lehramtsanwärtern auf dem .05 Niveau signifikant. - Läßt man die Variable Ausbildungsstand außer Betracht, so ergibt sich ein hochsignifikant höherer Neurotizismuswert bei den weiblichen Befragten im Vergleich zu den männlichen Studierenden und Lehramtsanwärtern.[3]

Aus diesen Befunden lassen sich verschiedene Annahmen herleiten. Es wäre etwa daran zu denken, daß Studentinnen

---

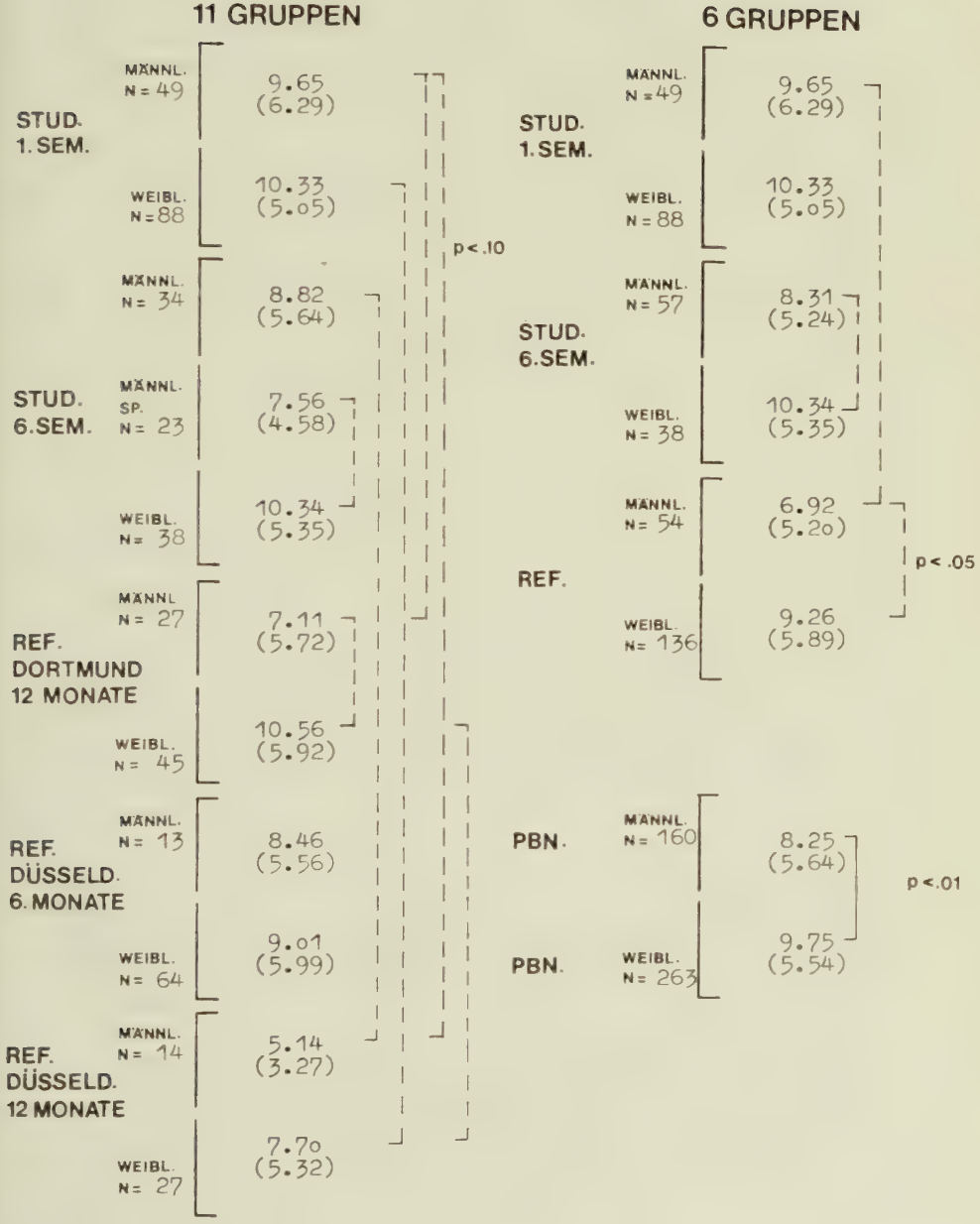
1) Herrmann, Th., Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, S.134

2) Eysenck, H.J., Handanweisung zum MPI, S.1

3) auch Eysenck (Handanweisung, S.11) berichtet von einem um eine Standardabweichung höheren Neurotizismus-Wert der weiblichen Probanden

Tabelle 7

NEUROTIZISMUS



im 6. Semester und Lehramtsanwärterinnen Belastungen, z.B. in Form von Prüfungen, aber auch Lehrproben, intensiver erleben. Bezogen auf die Referendarinnen könnte dieser Erklärungsversuch eine Stützung durch ein Ergebnis erfahren, das sich aufgrund einer Befragung der hier untersuchten Lehramtsanwärter nach Gründen evtl. Unzufriedenheit mit ihrer beruflichen Situation herausstellte.[1] Bei den Antworten finden wir die Kategorie "Betonung mangelnder Disziplin der Schüler" von den männlichen Lehramtsanwärtern dreimal, von ihren Kolleginnen fünfmal aufgeführt; die Kategorie "Betonung eigener Disziplinschwierigkeiten" wird dagegen von keinem männlichen, jedoch von 14 weiblichen Lehramtsanwärtern angesprochen ($p < .025$).[2] Sicherlich ist damit der hochsignifikante Geschlechtsunterschied beim Merkmal Neurotizismus nicht "erklärt", aber die bei den Referendarinnen beobachtete größere Neigung, Disziplinschwierigkeiten als die eigene Person berührende Probleme zu betrachten, könnte mit der stärkeren Tendenz zur Bekundung von Unsicherheit und Nervosität in einem Zusammenhang stehen.[3]

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß das Ausmaß an Neurotizismus bei den männlichen Probanden des Vorbereitungsdienstes niedriger war als bei Studenten des 1. Semesters (ein Hinweis auf eine generell bessere Verarbeitungsfähigkeit von Schwierigkeiten?), während Studium und Vorbereitungsdienst bei den weiblichen Probanden offensichtlich keinen Rückgang einer "neurotischen "Tendenz" mit sich bringen. Dies zeigt sich daran, daß die Werte bei den weiblichen Befragten insgesamt während Studium

---

1) Die Lehramtsanwärter waren gebeten worden, zu konkreten Gründen beruflicher Unzufriedenheit bzw. zu Möglichkeiten einer Verbesserung ihrer Berufszufriedenheit Stellung zu nehmen. Die Ergebnisse dieser Befragung können hier nicht im einzelnen dargestellt werden, dafür ist eine eigene Veröffentlichung vorgesehen.

2) Fisher-Test, vgl. S. Siegel, Nonparametric Statistics, S. 266

3) Möglicherweise entspricht es (gelernten) Rollen, als Mann Unsicherheit und Nervosität in geringerem Maße "zugeben" zu dürfen.

und Referendarzeit annähernd gleich bleiben. Es sollte in weiteren Untersuchungen vielleicht einmal intensiv der Frage nachgegangen werden, ob Frauen ganz allgemein durch die mit dem Studium und Berufsausbildung zwangsläufig verbundenen Belastungsmomente stärker tangiert werden.

2.5.3. Rigidität, Definition des Merkmals und Ergebnisse der paarweisen Mittelwertvergleiche

Die Übereinstimmung, was unter Rigidität zu verstehen sei, ist in der psychologischen Forschung wesentlich geringer als beim Faktor Neurotizismus, dem durch Eysenck ein Platz innerhalb der Persönlichkeitsforschung zugewiesen werden konnte. Während Brengelmann, der die amerikanische Skala zur Rigidität von Nigniewitzky[1] für deutsche Verhältnisse validierte, unter Rigidität "Gefühle erhöhter Energie, größere Aktivität, stärkerer Irritabilität und mehr extremer Äußerungen" sowie den "Grad der Intensität und Extremität, mit der ein Individuum sich auf irgendeine Art des Verhaltens einstellt"[2] versteht, sehen Klein und Hörmann[3] Rigidität ausschließlich als mögliche Bedingung für ein bestimmtes (wenig umstellbares, "starres") kognitives Verhalten (Interferenzneigung) an. Angesichts fehlender Untersuchungen[4] ist es schwierig, eine irgendwie verbindliche Definition der Rigidität zu geben. Es erscheint aber aufgrund der Inhalte der (in der verwendeten Kurzform vereinigten) Rigiditäts-Items zulässig, im Rahmen unserer Untersuchung eine "rigide"Einstellung als durch mangelnde Umstellfähigkeit, dabei Neigung zu gründlicher, fast schematisch-sturer Durchführung des einmal Geplanten charakterisiert zu sehen.

---

1) Nigniewitzky, R.D., A statistical study of rigidity as a personality variable, University of London. 1955 (unveröff.) - (Zitiert nach Brengelmann, S. 331)

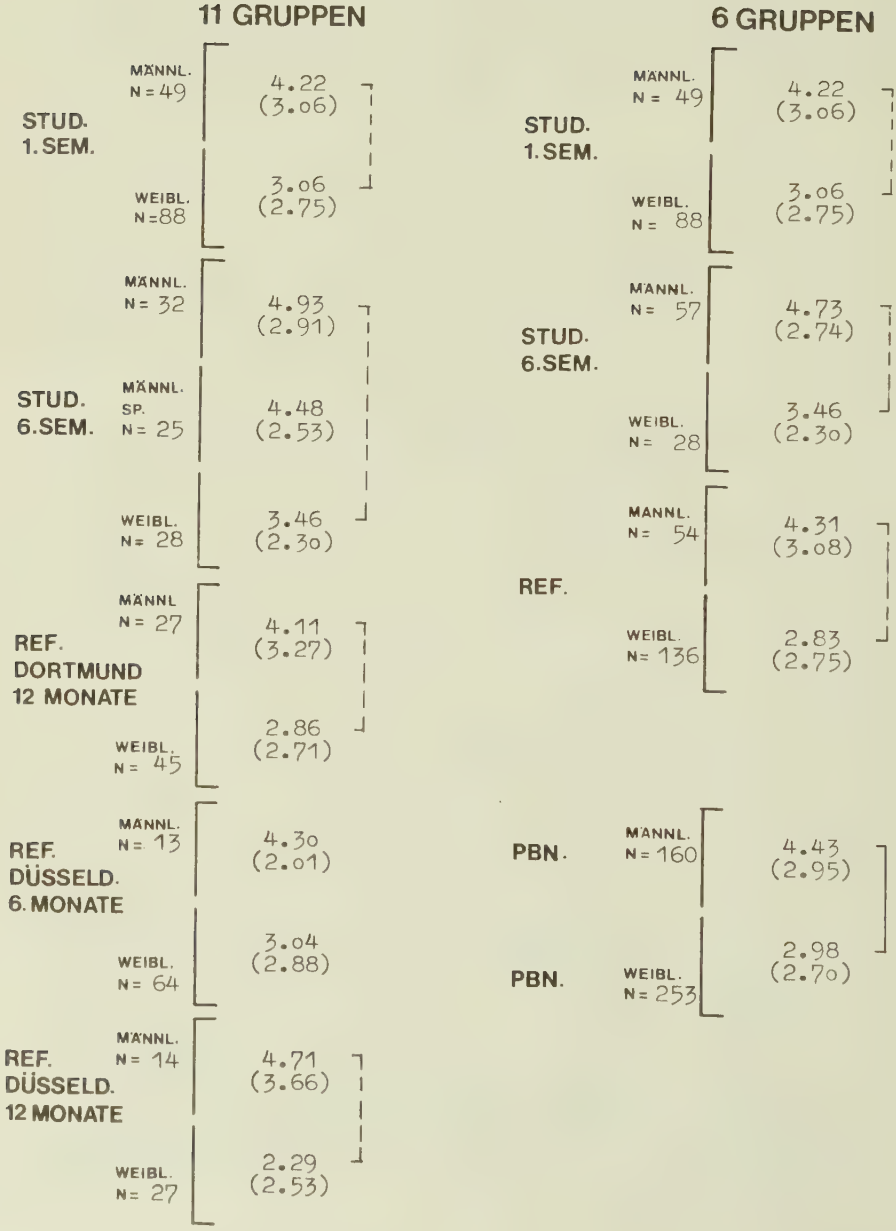
2) Brengelmann, J.C. und L., Deutsche Validierung..., S. 292

3) vgl. Herrmann, Th., Lehrbuch der empir. Persönlichkeitsforschung, S. 209

4) vgl. Hermann, Th., S. 210

Tabelle 8

RIGIDITÄT



Bei den paarweisen Mittelwertvergleichen ergaben sich statistisch abgesicherte Unterschiede ausschließlich zwischen den Gruppen aller männlichen und aller weiblichen Probanden, wobei sich die männlichen Befragten als deutlich rigider erwiesen.[1] Signifikante Differenzen zwischen Personen gleichen Geschlechts, aber unterschiedlichen Ausbildungsstandes - Unterschiede, von denen her man "längsschnittliche" Folgerungen hätte ziehen können - waren nicht zu verzeichnen (vgl. Tabelle 8, S. 58).
Offensichtlich hat das Studium und die Referendarausbildung keinen Einfluß auf den als Rigidität bezeichneten Sachverhalt. Gibt diese Variable für eine "längsschnittliche" Betrachtung also kaum etwas her, so werden an späterer Stelle Beziehungen zwischen "rigider Einstellung" und spezifisch schulbezogenen Einstellungsdimensionen zu diskutieren sein.

2.6. Berufszufriedenheit

2.6.1. Beschreibung einer deutschen Skala zur Berufszufriedenheit

Ein Hauptanliegen dieser Arbeit ist es, Aspekte der Berufszufriedenheit bei Referendaren, aber auch bereits bei Studierenden der Pädagogik zu erfassen. Das Problem der Berufszufriedenheit ist vor allem in den USA wissenschaftlich angegangen worden, in der deutschsprachigen Literatur wurde es nur sehr am Rande (in Bezug auf Lehrer bis auf eine Ausnahme[2] überhaupt nicht) behandelt.
Bei der vorliegenden Untersuchung konnte eine vor kurzem im Sozialpsychologischen Institut der Universität Köln von Lorenz Fischer entwickelte deutschsprachige Skala zur Berufszufriedenheit benutzt werden.[3] Fischer stützte sich

---

1) Auch Wiendieck, G. und Lück, H.E., Zur Entwicklung von Kurzformen -, S. 41, berichten von sign. höheren Rigiditäts-Werten bei ihren männl. Probanden.

2) Niemann, H.J., Der Lehrer und sein Beruf, 1970

3) Fischer, L., Ein Versuch zu der Entwicklung einer allgemeinen deutschen Job Satisfaction Skala (unveröff.Diplomarbeit), Köln 1971 - Herrn Fischer sei für die Überlassung der Skalen herzlich gedankt.

in seiner Arbeit auf bereits vorhandene, größtenteils amerikanische Meßinstrumente, so u.a. den "Hoppock Job Satisfaction Blank" (1935), den "Brayfield-Rothe Index of Job Satisfaction" (1951), den Bullock Test (1952) und den - in Deutschland entwickelten - Fragebogen von H.Werbick (1963).[1]

Von diesen Skalen ausgehend wurde von Fischer (1971) nach umfangreichen statistischen Prozeduren[2] ein Fragebogen mit insgesamt 37 Items entwickelt. Von diesen 37 Items sind 2o in Aussageform, 17 in Frageform gefaßt, 8 Items in Aussageform waren positiv, 12 negativ, 1 Frage ist negativ, 16 [illegible] positiv formuliert. Es sind jeweils 5 Antwortmöglichkeiten (bei den Fragen von "richtig" über "weder richtig noch falsch" bis "falsch", bei den Aussagen von "ja, sehr zufrieden" über "weder zufrieden noch unzufrieden" bis "sehr unzufrieden") vorgegeben.

Der Fragebogen wurde aufgrund der Beantwortungen von 167 Pbn (Arbeiter und Angestellte beiden Geschlechts) einer Faktorenanalyse unterzogen. Dabei ergaben sich vier Faktoren:[3]

Der erste Faktor beinhaltet Zufriedenheit mit der Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten am Arbeitsplatz zu entfalten.

Im zweiten Faktor sind je Items zusammengefaßt, die die psychische und physische Reaktion auf die Arbeitssituation betreffen.

Der dritte Faktor bringt die Zufriedenheit mit der Bezahlung zum Ausdruck,

und im vierten Faktor ist die Einschätzung der Firma repräsentiert. Führungsstil des Vorgesetzten, Aufstiegsmöglichkeiten in der Firma und andere Bewertungen verschiedener Aspekte des Arbeitsplatzes sind hier zusammengefaßt.

---

1) Fischer, L., S. 13 - 19
2) Fischer, L., S. 68 ff
3) Fischer, L., S. 85

Wenn man die Faktorenanalyse getrennt bei Arbeitern und Angestellten durchführt, zeigt sich, daß je nach (Teil)-Stichprobe bei den Angestellten ein Faktor I ("Möglichkeit zur Selbstverwirklichung") resultiert, der bei Arbeitern nicht zu finden ist. Dafür ist bei den Arbeitern ein bei den Angestellten - wenigstens in dieser deutlichen Ausprägung - nicht vorhandener Faktor V ("Resignation") zu beobachten.[1]

2.6.2. Erstellung einer Zufriedenheitsskala speziell für den pädagogischen Bereich.

2.6.2.1. Allgemeine Gesichtspunkte

Bei der Verwendung der Fischer-Skala für diese Untersuchung mußten zwei Dinge in Rechnung gestellt werden. Einmal war zu berücksichtigen, daß diese Skala an Angestellten und Arbeitern validiert worden war. Darüberhinaus stellte sich bezüglich unserer Studenten-Stichproben das Problem, ob Fragen der Zufriedenheit mit einem noch gar nicht ausgeübten Beruf für sie überhaupt relevant[2] sein könnten oder ob man sie durch das Vorlegen eines solchen Fragebogens nicht zu bloßer Spekulation anhalte.

Zum ersten Punkt: Von einer Neuvalidierung der Skala an einer repräsentativen Stichprobe bzw. der Aufnahme von Statements speziell im Hinblick auf die schulische Berufssituation wurde verzichtet, einmal aus Gründen der Ökonomie, zum anderen um den Allgemeinheitscharakter dieser Skala zu wahren. Stattdessen wurden zwei Wege eingeschlagen:

a) die 37-Item-Skala wurde 15 Beurteilern[3] vorgelegt mit der Bitte, diejenigen Items herauszusuchen, die nach Inhalt und Formulierung nicht geeignet erschienen, Berufszufriedenheit bei Lehrern zu erfassen. Dies führte dazu, daß Fragen wie

---

1) Fischer, L., S. 88 f

2) Krech, D. u.a., Individual in Society, 1962, S. 140, weisen nachdrücklich darauf hin, daß vor einer Einstellungsuntersuchung geklärt werden muß, ob das Individuum zu dem Problemgebiet überhaupt Einstellungen besitzen kann, d.h. ob es bezüglich des Einstellungsobjektes bestimmte Erfahrungen hat machen können.

3) Den gleichen Beurteilern wie bei der Erstellung der Autoritarismus-Skala (vgl. S. 37).

"Sind Sie zufrieden mit dem Fortkommen in Ihrer Firma?" (Item 28) oder "Sind Sie mit dem Arbeitstempo zufrieden?" (Item 30) herausfielen.
b) Zum anderen wurden die Items mit den relativ niedrigen Werten für Trennschärfe[1] nicht in den für diese Untersuchung vorgesehenen Fragebogen mit aufgenommen.

Dieses Vorgehen führte zu einer (neuen) Form von insgesamt 19 Items[2] (davon 11 in Frageform - 4 positiv, 7 negativ formuliert - sowie 8 in Aussageform gefaßt). An einigen Stellen war die Formulierung leicht verändert worden, so wurde z.B. bei Item 8 ("Es wird am Arbeitsplatz oft zu viel von uns erwartet") die Formulierung "Arbeitsplatz" durch "in der Schule" ersetzt. Ebenso wie bei der Originalform war eine Beantwortung in 5 Abstufungen (vgl. S. 60) möglich. Diese 19-Item-Form wurde nur bei den Gruppen der Lehramtsanwärter verwandt.
Zum zweiten Punkt: Da die Studenten kaum konkrete Erfahrungen mit dem Einstellungsobjekt (Berufszufriedenheit) besitzen konnten, andererseits aber ihre diesbezüglichen (quasi vorweggenommenen) Einschätzungen interessierten, wurden sie in etwas modifizierter Weise über die Berufszufriedenheit als Lehrer befragt. Zum einen wurde auf eine von Fischer erstellte Kurzform der Zufriedenheitsskala[2] mit insgesamt 8 Items (den Statements mit den höchsten Trennschärfe-Werten) zurückgegriffen, nachdem eine Frage ("Sind Sie mit Ihrem Arbeitstempo zufrieden?") eliminiert worden war. Zum anderen wurden die Studenten in der Instruktion zu dieser Fragebogen-Kurzform aufgefordert, sich "in die Rolle zu versetzen, als Lehrer tätig zu sein". Zugleich wurde ihnen gesagt, daß sich ihre Bekundungen auf "Ihre spätere Tätigkeit als Lehrer beziehen"; der Aspekt ihrer eigenen späteren Tätigkeit wurde deshalb angesprochen, um einer allzu großen Unverbindlichkeit der Beantwortung vorzubeugen.

---

1) vgl. Fischer, L., S. 84
2) vgl. Fragebogen, Anhang S. XIII - XVIII
3) vgl. Fischer, L., S. 111

Sowohl die Beantwortungen des 19-Item-Fragebogens durch die Lehramtsanwärter als auch die Ankreuzungen der Fragebogen-Kurzform durch die Studenten wurde einer Faktorenanalyse unterworfen.[1] Dies geschah, um über die in den beiden Formen angesprochenen Inhalte von Berufszufriedenheit genauere Angaben zu erhalten, schließlich auch, um anhand der erhaltenen Faktoren einzelne Summenwerte (Faktorenscores) berechnen zu können und diese Faktorenscores zum Ausgangspunkt paarweiser Mittelwertvergleiche zu machen.[2]

2.6.2.1. Faktorenanalyse der 19-Item-Form der Zufriedenheitsskala

Die Faktorenanalyse nach der Hauptachsenmethode[3] ergab drei Faktoren, die insgesamt 67.48 % der gesamten Varianz des Datensatzes erklären (vgl. S. 64 f).
Im ersten Faktor, der allein fast 50 % der Varianz auflöst, kommt Zufriedenheit in einem eher umfassenden Sinn sowie das Empfinden von Entfaltungsmöglichkeiten eigener Fähigkeiten zum Ausdruck.
Der zweite Faktor beinhaltet Tatbestände wie die Entwicklung von beruflichem Engagement und (zur Zufriedenheit beitragender) Aktivität, während im dritten Faktor Aspekte wie Zufriedenheit mit Bezahlung und beruflichem Aufstieg angesprochen werden.

---

1) Bei der statistischen Verrechnung der Items wurden die "sehr zufriedenen" Bekundungen mit "5" kodiert, die "sehr unzufriedenen" Stellungnahmen mit "1", gleichgültig, ob das Statement positiv oder negativ formuliert war.

2) Die Bildung solcher Faktorenscores (Subskalen) wird auch von Fischer, L., S. 113, vorgeschlagen.

3) Vgl. S. 38

Faktorenanalyse der 19-Item-Form der Zufriedenheitsskala

Faktor I

Item		
9	-o.718	Ich habe richtige Freude an der Arbeit.
7	-o.713	Ich kann hier meine Ideen verwirklichen.
13	-o.7o1	Gibt Ihnen Ihre Arbeit genügend Möglichkeiten, Ihre Fähigkeiten zu gebrauchen?
19	-o.658	Wenn Sie noch einmal zu entscheiden hätten, würden Sie dann den gleichen Beruf wählen?
12	-o.645	Insgesamt gesehen: Würden Sie sagen, daß Ihre Arbeit wirklich interessant und befriedigend ist?

Eigenwert: 5.73
Varianzanteil: 47.29

Bezeichnung des 1. Faktors: "Allgemeine Berufszufriedenheit, verbunden mit der Erwartung der Entfaltung eigener Möglichkeiten vs Gegenteil."

Faktor II

4	o.637	Ich fühle mich wegen der Arbeit oft müde und abgespannt.
11	o.636	Meine Arbeit läuft immer im gleichen Trott; daran kann man nichts machen.

3	o.531	Es wird in der Schule oft zuviel von uns erwartet.
6	o.5o6	Meine Arbeit macht mir wenig Spaß, aber man sollte nicht zuviel erwarten.
9	o.42o	Ich habe richtige Freude an der Arbeit.

Eigenwert: 1.49
Varianzanteil: 12.3o

Bezeichnung des 2. Faktors: "Berufliches Engagement, Entwicklung von Aktivität vs Gefühle der Ermüdung, Überanstrengung und Resignation."

Faktor III

15	o.678	Sind Sie mit Ihren Aufstiegsmöglichkeiten zufrieden?
16	o.616	Sind Sie mit Ihrer Stellung zufrieden, wenn Sie sie vergleichen mit Ihren Fähigkeiten?
17	o.56o	Sind Sie mit Ihrer Bezahlung zufrieden?

Eigenwert: o.95
Varianzanteil: 7.88

Bezeichnung des 3. Faktors: "Zufriedenheit mit Bezahlung und der Aussicht auf beruflichen Aufstieg vs Gegenteil.

Die drei Faktoren erklären 67 Prozent der Varianz.

2.6.2.2. Faktorenanalyse der 8-Item-Form der Zufriedenheitsskala

Bei der Faktorenanalyse der Kurzform zeigte sich, daß auch diese 8-Item-Form die drei Faktoren der 19-Item-Form enthält.
Der erste Faktor ist wiederum als allgemeiner Zufriedenheitsfaktor (Zufriedenheit, Empfinden von Entfaltungsmöglichkeiten) anzusehen, er erklärt allein 58 % der totalen Varianz.
Im zweiten Faktor dagegen kommen Hoffnungen bzw. Befürchtungen bezüglich des beruflichen Aufstiegs und der beruflichen Zukunft zum Ausdruck, während der dritte Faktor[1] Erfahrungen von Abwechslung und Entwicklung von Aktivität zum Inhalt hat (vgl. S. 67 f).

Da sich somit eine befriedigende faktorielle Übereinstimmung der beiden Formen erwiesen hat, wurden für die paarweisen Mittelwertvergleiche die Summenscores der drei Faktoren der Kurzform bei allen Gruppen gebildet, d.h. beim Vergleich von Studenten und Lehramtsanwärtern wurden auch bei den Referendaren nur die (vergleichbaren) Items jener (in der 19-Item-Form ja enthaltenen) Kurzform herangezogen. Die Ergebnisse der 19-Item-Form bei den Lehramtsanwärtern werden später bei weiteren korrelations-statistischen Rechnungen sowie Faktorenanalysen berücksichtigt werden.
Der Wert des 1. Faktors (Abkürzung: ZU F_1) wird dabei aus der Summe der Scores für die Items (des Gesamtfragebogens) 62, 65, 66, 72 gebildet, den Summenscore des zweiten Faktors (ZU F_2) bildeten die Items 67 und 72, der dritte Faktor schließlich (ZU F_3) setzte sich aus der Summe der Items 59 und 64 zusammen.[2]

---

1) Normalerweise hätte man diesen dritten Faktor mit einem relativ geringen Eigenwert von 0.31 nicht mehr interpretiert. In diesem Fall wurde aber eine Faktorenlösung mit 3 Faktoren gewählt, um eine Vergleichbarkeit von Ganzform (19 Items) und Kurzform (8 Items) zu erreichen.

2) Der Wortlaut der einzelnen Fragen geht aus den Übersichten der Faktorenladungen (S. 67 f) hervor, ferner ist der Fragebogen zur Berufszufriedenheit auch im Anhang (S. XIV - XVIII) zu finden.

Faktorenanalyse der Zufriedenheitsskala (Kurzform)

Faktor I

Item		
3	-o.679	Ich habe richtige Freude an der Arbeit
5	-o.547	Was meinen Sie: Insgesamt gesehen: Würden Sie sagen, daß Ihre Arbeit wirklich interessant und befriedigend ist?
6	-o.647	Gibt Ihnen Ihre Arbeit genügend Möglichkeiten, Ihre Fähigkeiten zu gebrauchen?
8	-o.549	Wenn Sie noch einmal zu entscheiden hätten, würden Sie dann wieder den gleichen Beruf wählen?

Eigenwert: 2.18
Varianzanteil: 58.51

Bezeichnung des 1. Faktors: "Zufriedenheit allgemein und Empfinden von Entfaltungsmöglichkeiten."

Faktor II

7	o.535	Sind Sie mit Ihren Aufstiegsmöglichkeiten zufrieden?
8	o.553	Wenn Sie noch einmal zu entscheiden hätten, würden Sie dann wieder den gleichen Beruf wählen?

Eigenwert: o.74
Varianzanteil: 19.86

Bezeichnung des 2. Faktors: "Zufriedenheit mit der Sicherung zukünftiger beruflicher (Aufstiegs-) Möglichkeiten."

Faktor III

Item		
2	o.53o	Meine Arbeit macht mir wenig Spaß, aber man sollte nicht zuviel erwarten.
4	o.597	Meine Arbeit läuft immer im gleichen Trott, daran kann man nichts ändern.

Eigenwert: o.31
Varianzanteil: 8.42

Bezeichnung des 3. Faktors: "Erfahrung von Abwechslung und Entfaltung beruflicher Aktivität."

Insgesamt erklären diese drei Faktoren 86 Prozent der Varianz des Datensatzes.

Neben diesen Vergleichen der Werte für die einzelnen Faktoren (ZU F_1, ZU F_2 und ZU F_3) in den einzelnen Gruppen wurden auch Vergleiche der jeweiligen Summen aus allen 8 Items der Kurzform (also ohne Berücksichtigung der Faktorenstruktur) durchgeführt.

2.6.3. Ergebnisse der paarweisen Mittelwertvergleiche

2.6.3.1. Ergebnisse der Zufriedenheitskurzform ohne Aufteilung in Einzelfaktoren

Beim Vergleich der Summe der Scores aus der Kurzform, bezogen in erster Linie auf die Probanden aus Dortmund, wird deutlich, daß die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen der weiblichen Befragten deutlicher ausfallen als bei den entsprechenden männlichen Gruppierungen. Während bei den Frauen eine im Laufe der Lehrerausbildung stetig abnehmende Berufszufriedenheit festzustellen ist (vgl. Abb. 4, S. 70), lassen die Werte bei den Männern keinen Schluß auf eine Veränderung der Berufszufriedenheit im Laufe von Studium und Vorbereitungsdienst zu.
Dieses Gesamtbild zeigt sich - das sei hier vorweggenommen - auch bei einem Vergleich der einzelnen Faktorenwerte. Hier sind aber zunächst zwei Ergebnisse der Kurzform-Gesamtwerte festzuhalten: einmal unterscheiden sich ganz allgemein männliche und weibliche Probanden (ohne Berücksichtigung ihres Ausbildungsstandes) nicht nennenswert im Ausmaß ihrer Zufriedenheit. Zum anderen stellt sich heraus, daß die männlichen Studierenden im ersten Semester zwar signifikant unzufriedener erscheinen als ihre Kolleginnen zu Beginn des Studiums, beim Vergleich der im 6. Semester Studierenden und der Lehramtsanwärter beiderlei Geschlechts diese Unterschiede dagegen nicht mehr zu objektivieren sind. Offensichtlich haben sich die weiblichen sechssemestrigen Studierenden und Lehramtsanwärter an den "unzufriedenen" Standard ihrer männlichen Kollegen angepaßt, während sie im ersten Semester durch ausgesprochen hohe Erwartungen bezüglich ihrer Berufszufriedenheit als Lehrer beeindruckten.
Die "längsschnittliche" Entwicklung bei männlichen und weiblichen Befragten aus Dortmund ist aus der nachstehenden Zusammenfassung der einzelnen Gruppenmittelwerte zu ersehen.

	männliche Pbn	weibliche Pbn
	M	M
	(s)	(s)
1. Semester	29.72	31.38
	(3.96)	(3.21)
6. Semester	29.27	30.00
	(3.77)	(3.71)
Dortmunder Referendare	29.96	28.83
	(4.41)	(4.85)

$p < .01$

$p < .01$

Abb. 4 Mittelwerte und Streuungen des Zufriedenheits-Gesamtscores bei verschiedenen Stichproben.

2.6.3.2. Ergebnisse der Kurzform bei Aufteilung in einzelne Faktoren-Scores

Bei einer getrennt nach Faktoren vorgehenden Betrachtung ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei der Analyse des Gesamt-Scores der Fragebogen-Kurzform.
Besonders ausgeprägt finden wir beim Faktor 1 (Zufriedenheit allgemein und Empfinden von Entfaltungsmöglichkeiten) die Beobachtung bestätigt, daß die Studentinnen bzw. Referendarinnen im Verlauf ihrer Ausbildung stetig unzufriedener erscheinen, während sich bei den männlichen Pbn solche Unterschiede nicht objektivieren lassen.
Auch beim 2. Faktor (Zufriedenheit mit der Sicherung zukünftiger beruflicher Aufstiegsmöglichkeiten) läßt sich das im Prinzip gleiche Ergebnis steigender Unzufriedenheit bei den weiblichen Studierenden und Lehramtsanwärtern objektivieren, während bei den männlichen Probanden nur Tendenzen einer solchen Entwicklung zu verzeichnen sind.
Interessanterweise erscheinen beim 2. Faktor ein Großteil der Düsseldorfer Referendare (männliche als auch weibliche Pbn) insgesamt unzufriedener und "pessimistischer" als ihre Dortmunder Kollegen.

Tabelle 9

1. ZUFRIEDENHEITS - FAKTOR

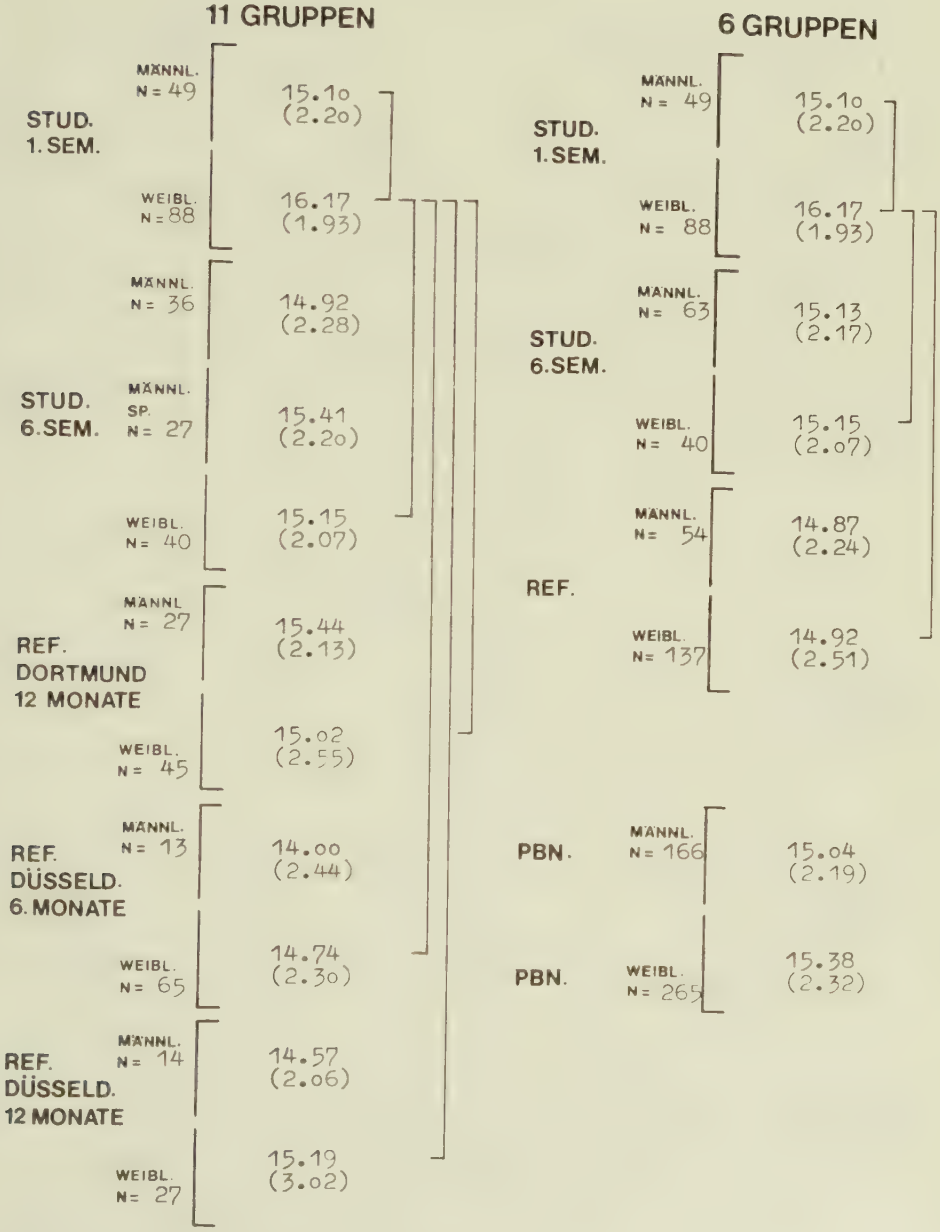


Tabelle 10

2. ZUFRIEDENHEITS – FAKTOR

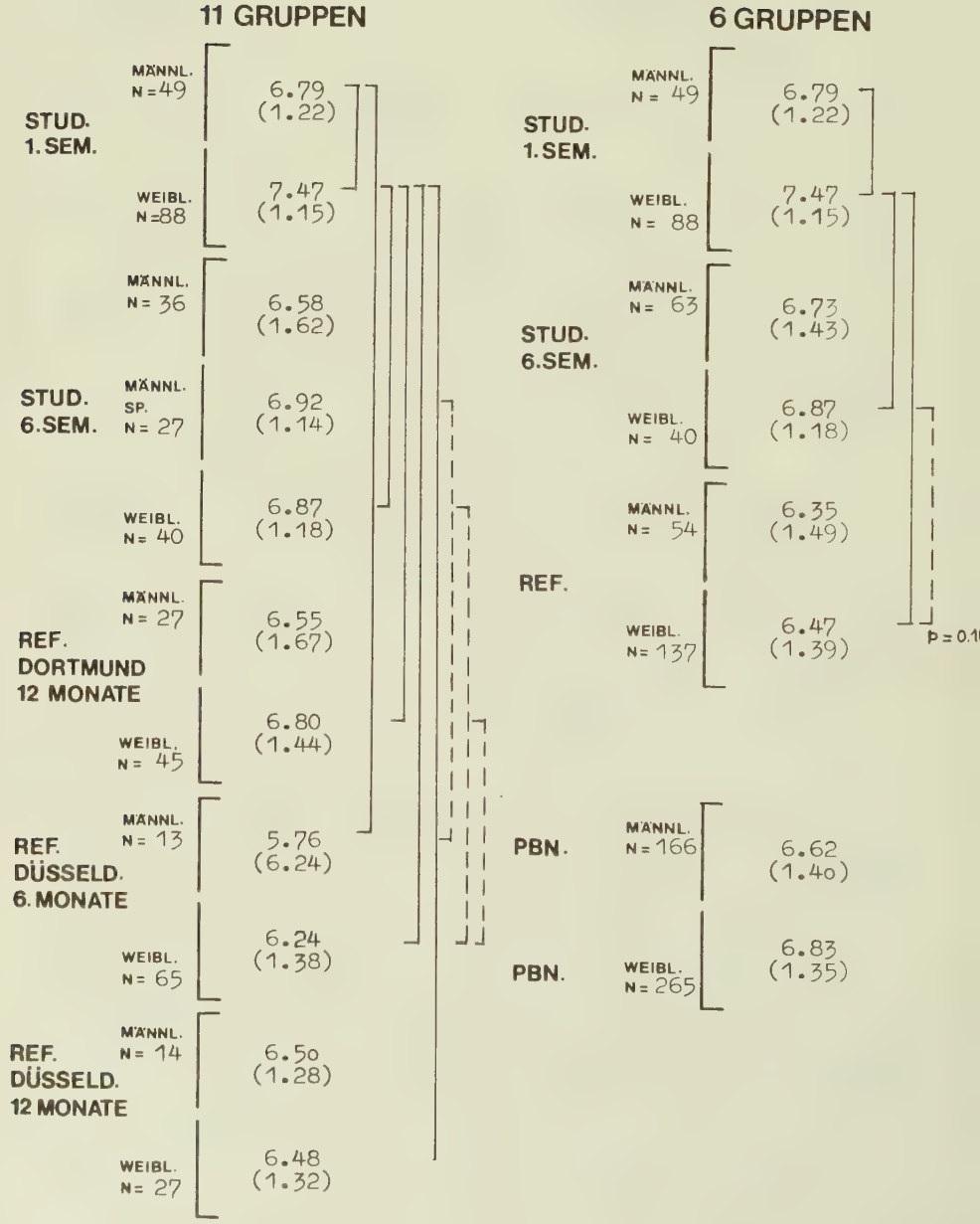
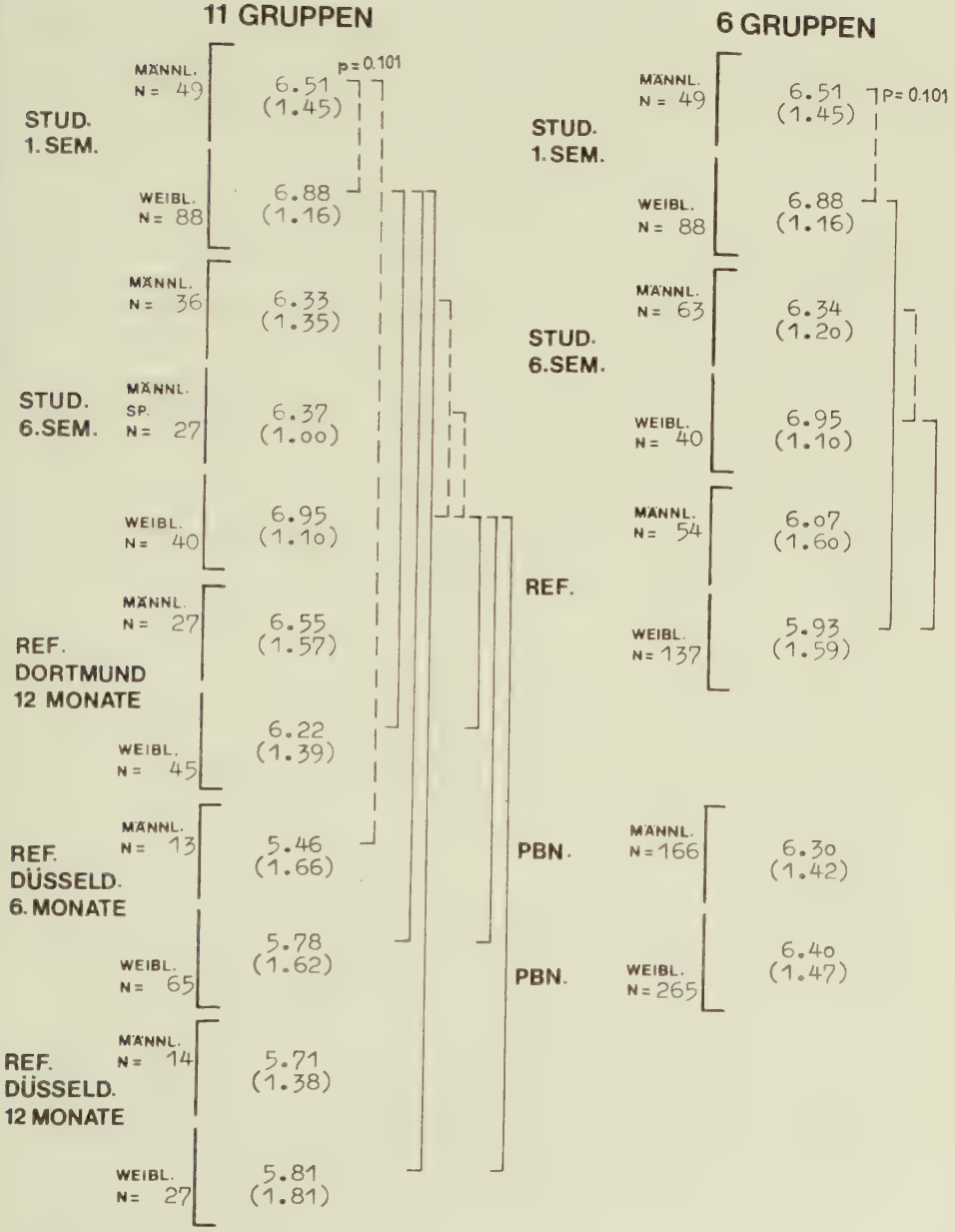


Tabelle 11

3. ZUFRIEDENHEITS-FAKTOR



Dieses Teilergebnis ließe sich u.a. durch ein möglicherweise je nach Studienseminar verschiedenes "Betriebsklima" erklären. Es wäre aber auch daran zu denken, daß die Lehramtsanwärter aus Düsseldorf insgesamt ein höheres (berufsbezogenes) Anspruchsniveau aufweisen. Eine Ursache hierfür wäre u.U. darin zu erblicken, daß ein (obschon bei den relativ kleinen Stichproben nicht signifikant) vergleichsweise höherer Prozentsatz der Düsseldorfer Lehramtsanwärter aus der sozialen Oberschicht, gleichzeitig ein geringerer Prozentsatz der sozialen Grundschicht entstammt.[1]

Beim 3. Faktor (Erfahrung von Abwechslung und Entfalten von beruflicher Aktivität) sind sowohl bezogen auf Studenten als auch Studentinnen zwischen dem 1. und 6. Semester keine signifikanten Unterschiede festzustellen. Ein deutlicher Abfall der Werte bei diesem Faktor zeigt sich erst zum Ende der Referendarzeit, aber auch hier in signifikantem Ausmaß nur bei den weiblichen Probanden. (Die Tabellen 9 - 11 enthalten Mittelwerte und Streuungen der einzelnen Faktorenscores für die verschiedenen Gruppenzusammenstellungen und einzelnen Gruppen.)

2.6.4. Frage 73, Beschreibung des Merkmals und Ergebnisse der Mittelwertvergleiche

Frage 73 lautet:"Wenn Sie Kinder haben bzw. welche hätten, würden Sie gegebenenfalls bei entsprechender Neigung und Vorbildung den Volksschullehrerberuf Ihrem Sohn/Ihrer Tochter empfehlen?"

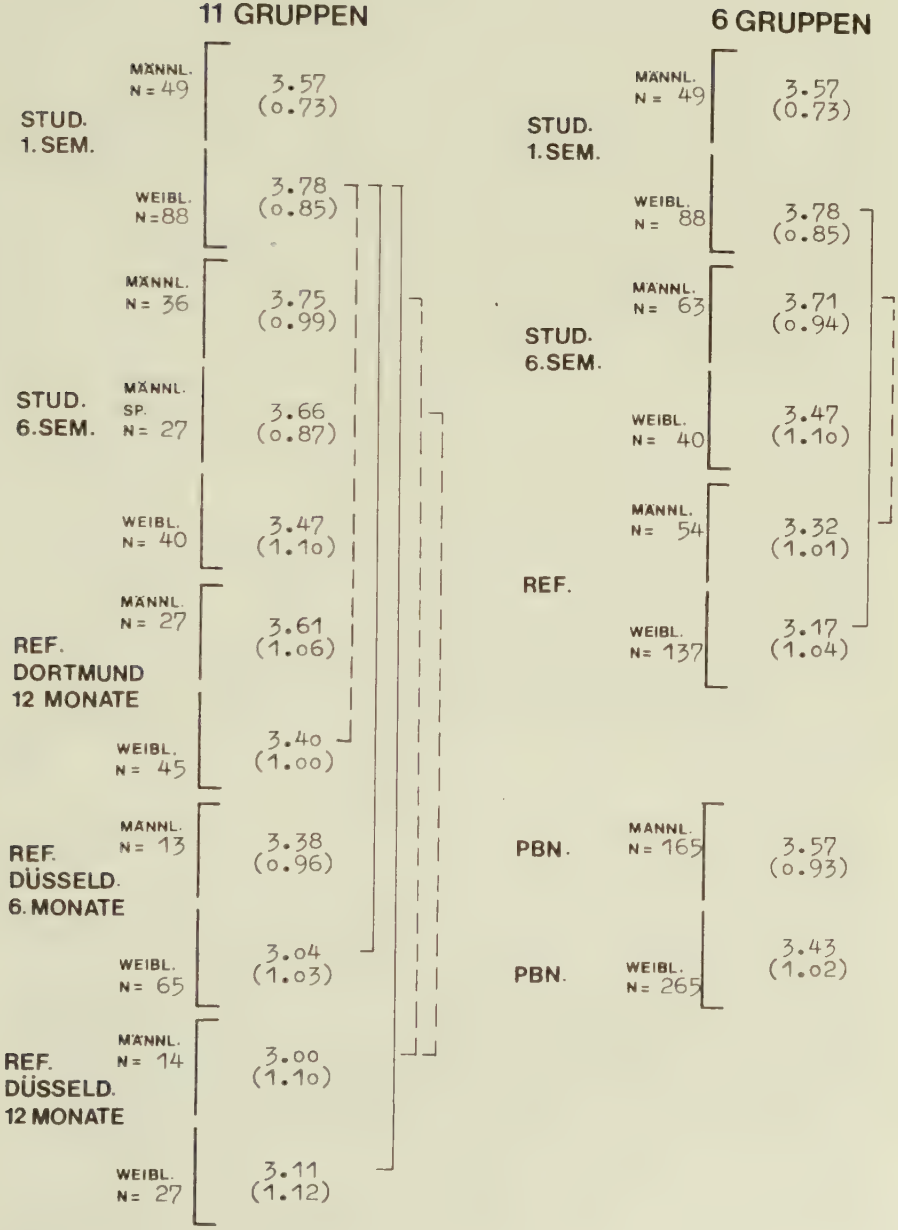
Dieses Item ist nicht Bestandteil des Zufriedenheitsfragebogens von Fischer, es wurde der Arbeit von Kratzsch u.a.[2] entnommen. Bezieht man jedoch die Frage in eine Faktorenanalyse der Kurzform mit ein, so zeigt sich, daß

---

1) Prozentangaben nur für die Grundschicht-Zugehörigkeit:
Dortmunder Ref.: männl. Pbn 25.92, weibl. Pbn 8.88 %
Düsseldorfer Ref.: männl. Pbn 14.01, weibl. Pbn 5.55 %

2) Kratzsch, E.H. u.a., Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, S. 211

FRAGE 73


11 GRUPPEN
STUD. 1. SEM.
MÄNNL. N = 49
3.57 (0.73)
WEIBL. N = 88
3.78 (0.85)
STUD. 6. SEM.
MÄNNL. N = 36
3.75 (0.99)
MÄNNL. SP. N = 27
3.66 (0.87)
WEIBL. N = 40
3.47 (1.10)
REF. DORTMUND 12 MONATE
MÄNNL. N = 27
3.61 (1.06)
WEIBL. N = 45
3.40 (1.00)
REF. DÜSSELD. 6. MONATE
MÄNNL. N = 13
3.38 (0.96)
WEIBL. N = 65
3.04 (1.03)
REF. DÜSSELD. 12 MONATE
MÄNNL. N = 14
3.00 (1.10)
WEIBL. N = 27
3.11 (1.12)
6 GRUPPEN
STUD. 1. SEM.
MÄNNL. N = 49
3.57 (0.73)
WEIBL. N = 88
3.78 (0.85)
STUD. 6. SEM.
MÄNNL. N = 63
3.71 (0.94)
WEIBL. N = 40
3.47 (1.10)
REF.
MÄNNL. N = 54
3.32 (1.01)
WEIBL. N = 137
3.17 (1.04)
PBN.
MÄNNL. N = 165
3.57 (0.93)
PBN.
WEIBL. N = 265
3.43 (1.02)

diese Frage 73 bei einer Rotation mit 3 Faktoren sowohl auf dem ersten als auch auf dem zweiten Faktor einigermaßen hoch läd (-.424 bzw. -.413).
Die Beantwortungen der Frage 73 wurden der gleichen Prozedur paarweiser Mittelwertvergleiche unterworfen wie die Faktorenscores der Zufriedenheitsskala. Dabei zeigt sich eine ähnliche Entwicklung wie bei den ersten beiden Faktoren: die größte Bereitschaft, eigene Söhne oder Töchter Lehrer werden zu lassen, findet sich bei den weiblichen Studienanfängern, ihre Werte unterscheiden sich signifikant von den Stellungnahmen der Dortmunder Referendarinnen, die offensichtlich weniger bereit sind, den Lehrerberuf "weiterzuempfehlen". Bei den männlichen Probanden ist dieser Trend zu einer mit dem Ausbildungsstand abnehmenden Überzeugtheit vom eigenen Beruf nicht zu verzeichnen. Es ergeben sich ebenfalls keinerlei signifikante Geschlechtsunterschiede (vgl. Tabelle 12).
Aufgrund der faktorenanalytisch ermittelten engen Beziehung von Frage 73 zu den übrigen Items der Zufriedenheitskurzform erscheint es empfehlenswert, dieses Statement bei weiteren Untersuchungen in Zufriedenheitsskalen speziell für Lehrer und Lehrerstudenten aufzunehmen. Denn hier wird eine Frage zur "persönlichen Entscheidung" vorgelegt, deren Beantwortung das Ausmaß der Identifikation mit dem eigenen Beruf widerspiegelt.

2.6.5. Beantwortung der Hypothese 3

In der Hypothese 3 war davon ausgegangen worden, daß zum Ende der Referendarzeit hin ein signifikantes Absinken der Zufriedenheitsscores zu verzeichnen sei. Bezogen auf die weiblichen Probanden läßt sich diese Annahme angesichts der Ergebnisse der paarweisen Mittelwertvergleiche weiter aufrecht erhalten, im Hinblick auf die männlichen Studierenden und Referendare erfährt sie durch unsere Ergebnisse keine Stützung. Offensichtlich beginnen die männlichen Studierenden

ihr Studium mit geringen Erwartungen hinsichtlich der Zufriedenheit in ihrem zukünftigen Lehrerberuf, sie sind dann aber auch nicht - dank dieser "realistischeren" Einschätzung gezwungen, ihre Erwartungen im Laufe ihrer Ausbildung zurückzustecken.

Diese Tendenz zu einer unveränderten, auch in der Referendarzeit gegenüber den (bloßen) Erwartungen während des Studiums nicht modifizierten Einschätzung der Berufszufriedenheit ist auf das bei Studienbeginn hochsignifikant höhere Alter der männlichen Probanden (Altersmittel: 21.84 Jahre) im Vergleich zu den weiblichen Studierenden des 1. Semesters (durchschnittliches Alter: 19;45 Jahre) zurückzuführen. Unter dem höheren Altersdurchschnitt "verbirgt" sich bei den Männern in vielen Fällen eine Berufsausbildung vor dem PH-Studium, sei diese nun abgeschlossen oder nicht vollendet. Kaum eine Studentin kann bei Studienbeginn auf anderweitige Berufserfahrungen zurückblicken (3.44 %), aber über ein Drittel der männlichen Studienanfänger (36.11 %) haben sich bereits in anderen Berufen bzw. Berufsausbildungen versucht (Z^2 = 16.17, $p < .001$). Wie nun speziell durchgeführte paarweise Mittelwertvergleiche bei Probanden mit bzw. ohne Berufsausbildung vor dem Pädagogik-Studium zeigen (vgl. S. 119), sind die Studenten mit (abgeschlossener) Berufsausbildung[1] insgesamt unzufriedener als die Probanden ohne vorherige Ausbildung. Dieses Ergebnis mag paradox erscheinen, denn warum wurde gerade bei der Gruppe mit der abgeschlossenen Berufsausbildung die bisherige Berufslaufbahn zugunsten des Lehrerberufs aufgegeben?

Trotzdem mag die vor dem PH-Studium erfolgte Konfrontation mit der Praxis von Berufstätigkeit schlechthin dazu beitragen, überhöhte Erwartungen in Bezug auch auf die "job satisfaction" im Lehrerberuf eher zu dämpfen. Der (relativ) spät eingeschlagene Weg zum Lehrerstudium könnte gerade bei diesen männlichen Probanden auf ein vergleichsweise nüchternes Abwägen der materiellen und beruflichen Vorteile des Lehrerberufes zurückzuführen sein.

---

1) Bei den Erstsemestrigen hatten 9 Studenten ihre Ausbildung abgeschlossen, 4 sie nicht zu Ende geführt.

2.7. Vorstellungen vom Lehrerberuf

2.7.1. Anwendung eines Polaritätenprofils zur Charakterisierung des Lehrerberufs

In dieser Untersuchung geht es neben der Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen und schulrelevanten Einstellungsdimensionen auch um die Frage, wie der Lehrerberuf nach den Vorstellungen der Studenten und Referendare aussehen sollte. Man kann zur Erfassung solch einer "Idealvorstellung" verschiedene Wege einschlagen, u.a. erscheint es sinnvoll, anhand eines Polaritätenprofils nähere Aufschlüsse über qualitative Aspekte dieses recht komplexen "Beurteilungsgegenstandes" zu erhalten.
Das Polaritätenprofil (von Osgood in den USA entwickelt, von Hofstätter in Deutschland bekannt gemacht) bietet sich auch deshalb an, weil es neben der Möglichkeit genauer statistischer Vergleiche ein gewisses Maß an Indirektheit besitzt. Wesentlich dabei ist, daß die polar (gegensätzlich) angeordneten Begriffe, zwischen die das Beurteilungsobjekt "einzuspannen" ist, so ausgewählt werden, daß sie einerseits für den Gegenstand relevant sind, zum anderen möglichst keine wertenden Komponenten enthalten.[1]

Polaritätenprofile, die zur Erfassung jedes beliebigen Einstellungsobjektes geeignet sind, gibt es nicht; man müßte für einen speziellen Sachverhalt ein eigenes Profil konstruieren und statistisch hinsichtlich bestimmter Kriterien (Relevanz, Fehlen evaluativer Tendenzen) absichern. Bei dieser Untersuchung konnte auf ein von Undeutsch[2] im Jahre 1964 verwandtes Polaritätenprofil zurückgegriffen werden, da dort der gleiche Sachverhalt

---

1) vgl. Hofstätter, P., Einführung in die Sozialpsychologie, 1963, (3. Aufl.), S. 208 ff sowie
Krech, D. u.a., Individual in Society, 1962, S. 167-169

2) Undeutsch, U., Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs, 1964

(Lehrerberuf) angesprochen ist.[1]
Undeutsch stellte in seiner Untersuchung anhand des Polaritätenprofils seinen Pbn zwei Fragen, einmal "Wie soll Ihr Beruf nach Ihren Vorstellungen aussehen?" (S. 31); hier ist jeder von den Abiturienten angestrebte Beruf angesprochen. Zum anderen wurde speziell der Volksschullehrerberuf mit der Aufforderung an die Probanden anvisiert, sie sollten sich bei Vorlage der "alternativen Bedingungen" die Frage vorlegen, welche der Pole besser zum Beruf des Volksschullehrers passe (S. 34).
Für jede der 10 Polaritäten erhielt Undeutsch somit zwei Werte, die er hinsichtlich ihres Zusammenhangs untersuchte. Die Ähnlichkeit zwischen "gewünschter Berufswirklichkeit" (Ihr Beruf) und dem Bild vom Volksschullehrerberuf war bei denjenigen der untersuchten Abiturienten, die tatsächlich (später) den Lehrerberuf wählten, außerordentlich groß (Spearman - Rangkoeffizient r_s = .94). Der Autor schloß daraus, daß mit diesem "Validitätskoeffizient" auch die "Tauglichkeit" der angewandten Verfahren erwiesen sei (S. 139).
In unserer Untersuchung wird auch die Gegenüberstellung der Vorstellungen von Lehrerberuf einerseits und unerwünschter Berufswirklichkeit andererseits verzichtet, denn hier steht die Frage im Vordergrund, welches Bild sich bei den einzelnen Gruppen vom konkret angestrebten Beruf (Lehrer bzw. Pädagoge) ergibt und wie es sich - längsschnittlich betrachtet - vom 1. Semester bis hin zum Ende der Referendarzeit verändert. Der Berechnung globaler Ähnlichkeitsmaße (Q-Wert, Hofstätter, S. 260 ff) wurde die Technik paarweiser Mittelwertvergleiche (Varianzanalyse mit t-Tests) vorgezogen, um somit auch Unterschiede bei den einzelnen Polaritäten erfassen zu können.

---

1) An Undeutschs Profil sind Einzelheiten durchaus zu beanstanden. Einmal wird nicht ganz klar, wie die Polaritäten zustande kommen, zum anderen sind einzelne Alternativen nicht ohne weiteres für jedermann verständlich, z.B. Polarität 4 "take a chance" vs "finanzielle Sicherheit"und schließlich ist anzuzweifeln, ob "politisch neutral" und "politisch aktiv" wirklich als Gegensätze zu verstehen sind. Dennoch wurde das Polaritätenprofil unverändert übernommen, da es sich innerhalb der Untersuchung zu dem Themenkreis "Lehrerberuf" offensichtlich bewährt hat.

Folglich wurde nur gefragt: "Wie soll Ihr Beruf nach Ihren Vorstellungen sein?"[1] Um ein Ausweichen auf eventuell vorhandene Lehrer-Stereotype zu verhindern, wurden die Pbn konkret nach "Ihrem" Beruf - nicht nach dem des Lehrers - gefragt, da man bei den untersuchten Studenten und Referendaren ohnehin vom Berufsziel Lehrer (in einigen Fällen auch - zusätzlich - Diplom-Pädagoge) ausgehen kann.

Es erschien notwendig, zusätzlich zu dem von Undeutsch mitgeteilten "Validitätskoeffizient" Aufschlüsse über die der Beantwortung zugrundeliegenden Dimensionen zu erhalten. Zu diesem Zweck wurde eine Faktorenanalyse nach der Hauptachsenmethode[2] bei allen Pbn, die das Polaritätsprofil (richtig) bearbeitet hatten, durchgeführt. Allerdings: falls die in der internen Analyse gefundenen Faktoren irgendwelche praktische Bedeutung haben und sich als Konstrukte operationalisieren lassen, müßte sich dies durch signifikante Zusammenhänge mit auf andere Weise gewonnenen Daten, in unserem Fall z.B. mit Persönlichkeitsmerkmalen, zeigen. Solche Ansätze einer eher "externen" Validierung werden an späterer Stelle (Interkorrelation der Merkmale, S.137ff) im einzelnen erörtert werden. Im Vorgriff darauf kann aber die Behauptung gewagt werden, daß sich deutlich Anzeichen ("externer" Art) für die Brauchbarkeit dieses Polaritätenprofils ergeben haben.

---

1) vgl. Fragebogen, Anhang S.XII

2) Programm PAFA vom DRZ Darmstadt, vgl. S. 38 (Fußnote)

2.7.2 Faktorenanalyse des Polaritätenprofils[1]

Faktor I

Polarität		
1o	-o.891	mit Kollegen zusammen arbeiten - allein arbeiten
7	-o.851	Umgang mit Menschen - sachbezogene Arbeit
6	-o.833	Stadt - Land
3	-o.466	gesellschaftliche Verbindungen - zurückgezogen leben

Bezeichnung des 1. Faktors: "Sozialbezogene Aktivität"

Faktor II

5	o.8o8	verschiedenartige Tätigkeit - gleichbleibende Tätigkeit
1	-o.8o2	berufliche Tradition - Neuland erobern
4	o.57o	take a chance - finanzielle Sicherheit

Bezeichnung des 2. Faktors: "Traditionsgebundene, nach Sicherheit strebende Einstellung"

---

1 Zur besseren Übersicht ist in der Zusammenstellung jeweils diejenige Alternative der Polarität, die mit dem Faktor korreliert, unterstrichen.

Faktor III

Polarität

2	o.569	Durchführung - Leitung
8	-o.487	beamtet - freiberuflich
9	o.396	politisch neutral - politisch aktiv

Bezeichnung des 3. Faktors: "Faktor des Bestimmens"

Es erschien zweckmäßig, drei Faktoren zu extrahieren. Die vorstehende Tabelle gibt die Ladungen der einzelnen Polaritäten auf den Faktoren an.
Den ersten beiden Faktoren "Sozialbezogene Aktivität" und "Traditionsgebundene, nach Sicherheit strebende Einstellung" mit Eigenwerten von 2.85 bzw. 2.oo und Anteilen der Varianz von 39.42 bzw. 27.66 Prozent kommt dabei besondere Bedeutung zu, während der 3. Faktor mit einem Eigenwert von o.9o und einem Varianzanteil von 12.5o aufgrund des (geringen) Eigenwertes und einer maximalen Ladung von o.58 an der Grenze sinnvoller Interpredierbarkeit liegt.[1] Die Rotation mit 3 Faktoren wurde aber derjenigen mit 2 Faktoren vorgezogen, um einen Informationsverlust, der sich durch das Zusammenfallen des 2. und 3. Faktors ergeben hätte, zu vermeiden.

Insgesamt erklären die extrahierten 3 Faktoren 79.21 % der Varianz. Dieser hohe Wert zeigt, daß die erreichte Faktorenlösung die Interkorrelationen der einzelnen Polaritäten - Beantwortungen recht gut "vereinfacht" darstellt, man mithin auch von einer zufriedenstellenden "internen" Validierung des Polaritätenprofils sprechen kann.

---

1 vgl. Statistische Programme des DRZ, Teil B: Einzelbeschreibungen, Darmstadt (unveröffentlicht) 1969, S.68

2.7.3. Paarweiser Mittelwertvergleich der einzelnen Polaritäten

Im folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse im Zusammenhang mit einer kurzen Diskussion signifikanter Unterschiede dargestellt werden; diese enge Verknüpfung von Ergebnissen und Besprechung von Ergebnissen wird hier einer besseren Übersicht halber gewählt.

Polarität 1 (" berufliche Tradition" vs. "Neuland erobern"). Bei allen drei Anordnungen von paarweisen Mittelwertvergleichen (11 Gruppen, 6 Gruppen, Vergleich der Geschlechter) läßt sich kein signifikanter Unterschied objektivieren. Die Einstufungen aller Gruppen liegen relativ nahe beim Pol "Neuland erobern". Von allen Gruppen kommen diesem Pol die weiblichen Referendare aus Dortmund (M = 6.22) am nächsten, relativ am weitesten davon entfernt liegt die Gruppe der sechssemestrigen Studenten mit Hauptfach Sport (5.40).

Polarität 2 ("Durchführung" vs. "Leitung"). Auch hier lassen sich keine signifikanten Gruppenunterschiede objektivieren. Die Werte aller Gruppen bewegen sich bei dieser Polarität ziemlich in der Mitte zwischen beiden Polen, noch am stärksten zum Pol "Leitung" tendieren die männlichen Düsseldorfer Lehramtsanwärter (6Monate Ausbildung) mit einem Mittelwert von 4.46. Der "Durchführung" am nächsten dagegen stehen die männlichen Referendare aus Dortmund (M = 3.46).

Bei Polarität 3 ("gesellschaftliche Verbindungen" - "zurückgezogen leben") ist vor allem ein geschlechtsspezifischer Unterschied zu vermerken ($p<.05$); die männlichen Befragten neigen hier vergleichsweise weniger zum Pol "gesellschaftliche Verbindungen" (Mittelwert der männlichen Probanden 2.78, der weiblichen Befragten 2.45).

Polarität 4 stellt als Alternativen "finanzielle Sicherheit" und "take a chance" zur Wahl. Der einzige signifikante Unterschied ist auch hier beim Vergleich der Geschlechter festzustellen. Mit dem Lehrerberuf verbindet sich männlichen Vorstellungen zufolge noch stärker der Wunsch nach "finanzieller Sicherheit" (M = 4.74) als nach der Meinung der weiblichen Probanden (M = 4.28). Dieses Ergebnis könnte dadurch zustande kommen, daß die Verteilung der sozialen Rollen dem Mann immer noch den Part des "Haupternährers" zuweist, der Beruf auch wohl

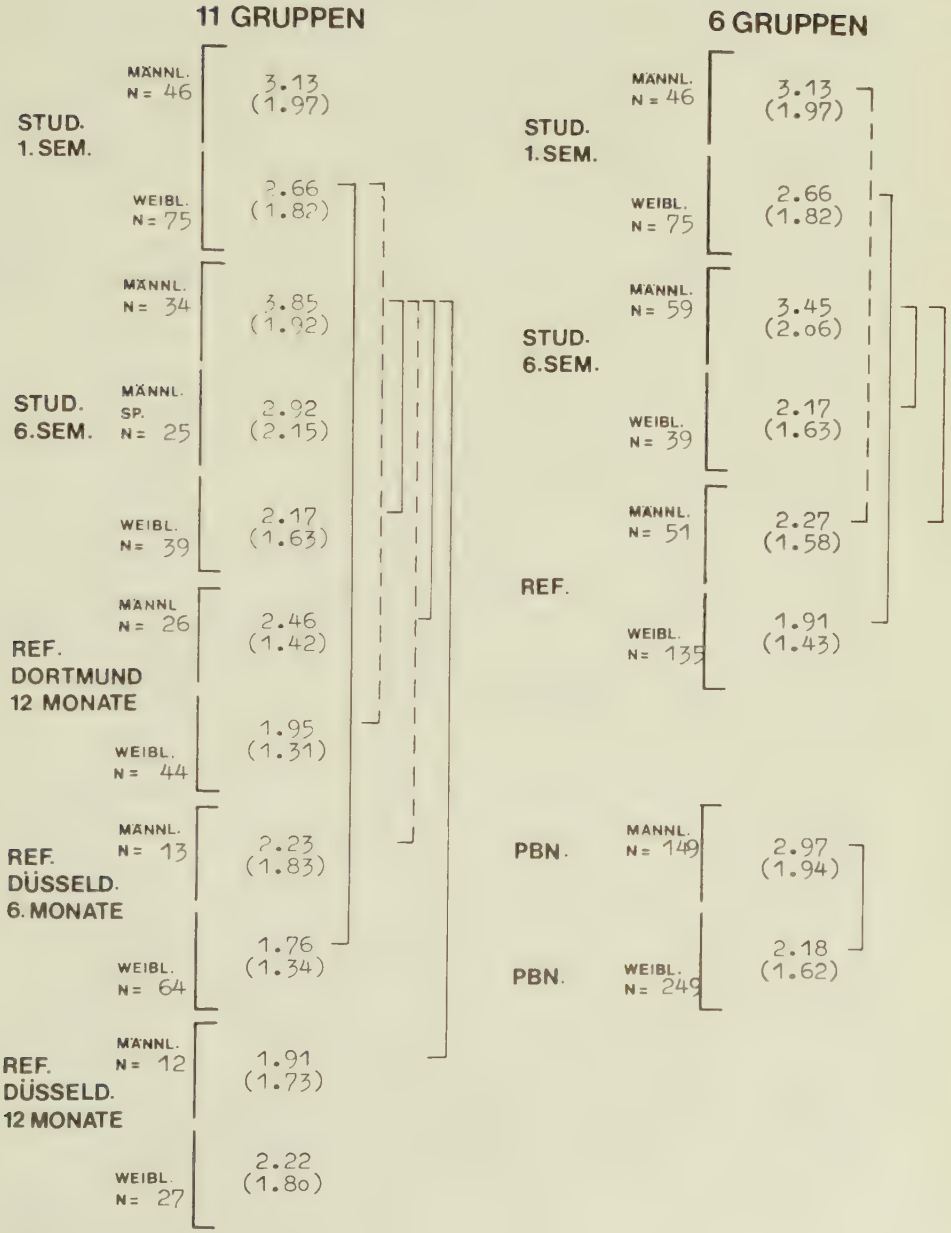
für ihn noch ausschließlicher als ununterbrochene Lebenstätigkeit angesehen werden dürfte.
Bei Polarität 5 ("verschiedenartige Tätigkeit" vs "gleichbleibende Tätigkeit") fällt einmal die starke Bevorzugung von "verschiedenartiger Tätigkeit" bei allen Gruppen auf, dabei favorisieren die weiblichen Pbn (M = 1.59) insgesamt diesen Pol noch stärker als ihre männlichen Kollegen (M = 1.91). Von allen Gruppen kommen diesem Pol die Studentinnen im 6. Semester am nächsten, sie unterscheiden sich in diesem ausdrücklichen Votum für eine abwechslungsreiche Tätigkeit des Lehrers signifikant von den weiblichen Studienanfängern.
Dieses Ergebnis (größere Neigung der weiblichen Pbn, speziell der sechssemestrigen Studentinnen zum Pol "verschiedenartige Tätigkeit") kann ebenso wie andere signifikante Geschlechtsunterschiede (besonders auch bei Polarität 3 ("gesellschaftliche Verbindungen" vs."zurückgezogen leben")) hier nicht eindeutig erklärt werden. Indes wäre an den signifikant höheren Prozentsatz[1] von Angehörigen der sozialen Oberschicht bei den Frauen im Gegensatz zu den Männern und ein damit verbundener (?) höherer Anspruch auf Anregung und Abwechslung durch bzw. im Beruf zu denken. Dieser Erklärungsversuch wird gestützt durch den in speziellen Paarvergleichen ermittelten schichtenspezifischen Unterschied gerade bei dieser Polarität.[2]
Eine Reihe von signifikanten Unterschieden finden wir bei der Polarität 6 ("Land" vs "Stadt"). Neben einem signifikant stärkeren Trend des weiblichen Geschlechts in Richtung auf eine "städtische" Tätigkeit des Lehrers ist bei beiden - männlichen und weiblichen Pbn - mit zunehmendem Ausbildungsstand diese signifikant stärkere Bevorzugung der Stadt festzustellen, eine Entwicklung, die bei den Frauen einheitlicher zu verlaufen scheint als bei den Männern. Die stärkste Bevorzugung der Stadt gegenüber dem

---

1) vgl. dazu S.125
2) vgl. dazu S.132

Tabelle 13

POLARITÄT 6 (Stadt vs. Land)



Land findet sich bei den Referendaren und Referendarinnen. Diesem Befund einer stetig zunehmenden Bevorzugung der Stadt dürfte die im Laufe der Ausbildung ansteigende (von zahlreichen Referendaren und Referendarinnen konkret geäußerte) Befürchtung, "irgendwohin" auf einen ländlichen Außenposten versetzt zu werden, zugrundeliegen, eine Perspektive, die im 1. Semester noch relativ wenig Aktualität zu besitzen scheint (vgl. zu den Werten bei Polarität 6 Tabelle 13).

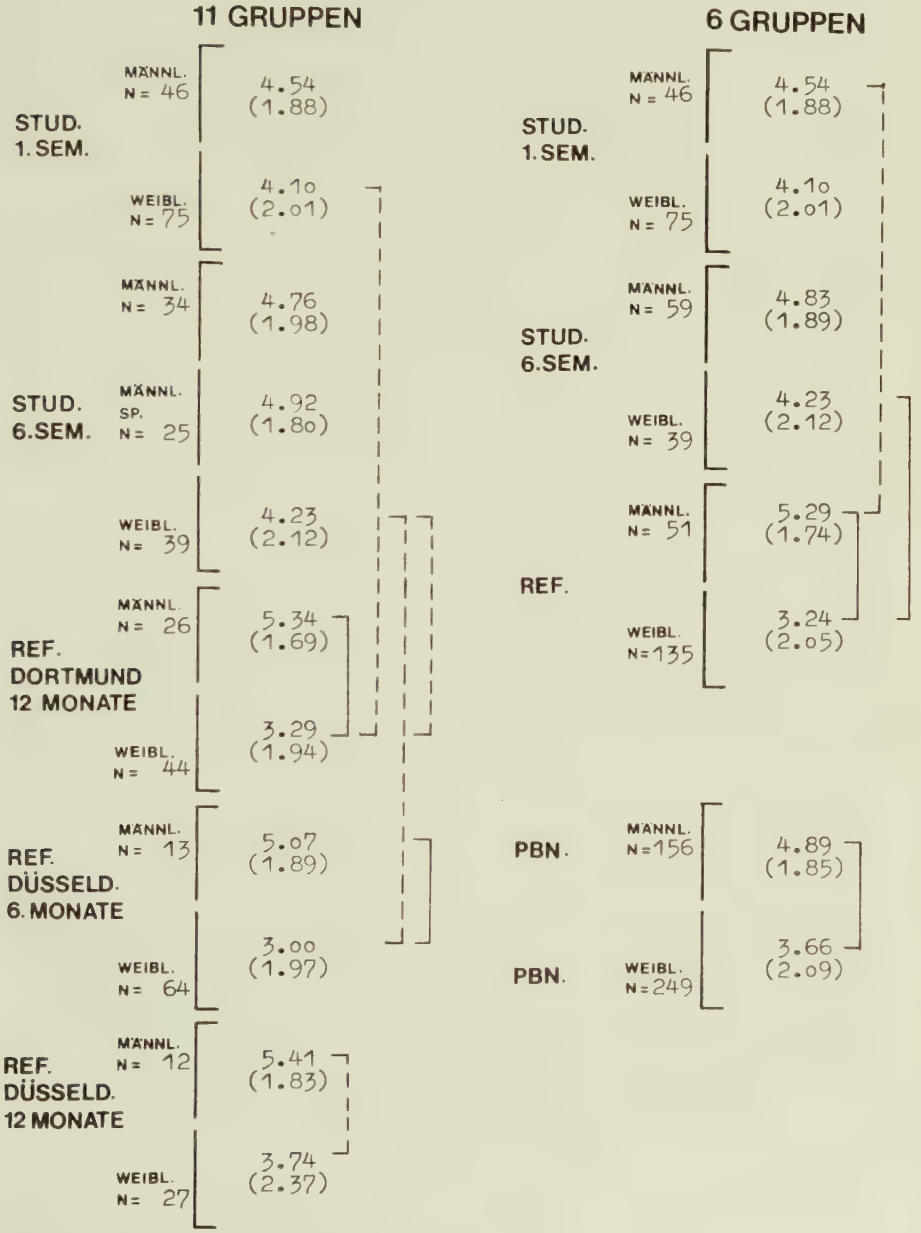
Bei Polarität 7 ("Umgang mit Menschen" vs."sachbezogene Arbeit") ist eine starke Bevorzugung des "sozialbezogenen" Pols bei allen Gruppen zu verzeichnen. Signifikante Unterschiede finden wir nur zwischen den männlichen und weiblichen Studienanfängern und bei einem Vergleich der Geschlechter insgesamt, wobei die weiblichen Befragten (M = 2.18) den Lehrerberuf stärker durch den "Umgang mit Menschen" charakterisiert sehen möchten als die Männer (M = 2.97). Interessant dürfte sein, daß einer signifikanten Geschlechtsdifferenz bei den Probanden des 1. Semesters keine statistisch bedeutsamen Unterschiede im 6. Semester bzw. im Referendarjahr mehr entsprechen, sich den Werten nach die männlichen Probanden im Verlauf ihrer Ausbildung stärker zur Alternative "Umgang mit Menschen" hin zu orientieren scheinen.

Möglicherweise ist dies als ein Hinweis auf Einstellungseffekte durch die Hochschule zu bewerten, denn im Verlauf des Studiums werden die Studierenden (zumindest theoretisch) mit den sozialen Bezügen des Lehrerberufs konfrontiert. Gerade bei dieser Polarität ist zu bedauern, daß keine Forschungen über langfristige Einstellungsveränderungen vorliegen, demnach auch keine Aussage darüber gemacht werden kann, ob das Votum für den "Umgang mit Menschen" in dieser Form über Jahre Bestand hat.

Bei Polarität 8 ("beamtet" vs."freiberuflich") ist festzustellen, daß sich die Ankreuzungen bei allen Gruppen ziemlich in der Mitte zwischen beiden Polen bewegen. Signifikante Unterschiede jedoch zwischen einzelnen Grup-

Tabelle 14

POLARITÄT 9 (politisch neutral vs. politisch aktiv)



pen finden sich kaum, wenn man einmal von einer statistisch gesicherten Differenz zwischen Dortmunder (männlich) Studienanfängern und Düsseldorfer Referendaren (nach 12 Monaten Ausbildung) absieht. Bemerkenswert erscheint, daß von allen Gruppen die männlichen Studienanfänger die relativ größte Nähe zum Pol "beamtet" (3.10) aufweisen, während männliche und weibliche Referendare aus Düsseldorf (12 Monate Ausbildung) sich am (relativ) stärksten für einen "freiberuflichen" Status des Lehrers aussprechen.

Polarität 9 verlangt eine Einstufung des Lehrerberufs (wie er aussehen sollte) zwischen die Begriffe "politisch neutral" und "politisch aktiv". Bei den Gruppenvergleichen sind eine Reihe von gesicherten Unterschieden zu verzeichnen (vgl. Tabelle 14), dabei ergibt sich ein nach Geschlechtern unterschiedliches Bild. Auf der einen Seite läßt sich bei den männlichen Probanden eine mit dem Ausbildungsstand zunehmende Tendenz zum Pol "politisch aktiv" feststellen, die Mittelwerte steigen von 4.54 bei den Studienanfängern über 4.83 bei den sechssemestrigen Studenten an auf 5.29 bei den Referendaren. Bei den weiblichen Pbn zeigt sich eine gegensätzliche Entwicklung: hier unterscheiden sich Studentinnen des 1. und 6. Semesters nicht, dafür ist die Differenz zwischen den Werten der Studentinnen gegen Studienende (M = 4.23) und der Referendarinnen (M = 3.24) hochsignifikant.

Offensichtlich verliert das Leitbild eines politisch engagierten Lehrers bei den weiblichen Probanden (sofern es bei den Frauen während des Studiums in stärkerem Maße überhaupt vorhanden war) beim Eintritt in die konkrete Schulwirklichkeit, die sich mit der Referendarzeit doch sehr deutlich ankündigt, viel von seiner Bedeutung. Andererseits scheinen die Männer gerade in dieser Situation ein verstärktes politisches Engagement des Lehrers zu postulieren. Möglicherweise zeigt sich gerade bei dieser Polarität,

daß der im Studium zumindest in Ansätzen begonnene Versuch einer (auch gesellschaftlichen) Definition der Lehrerrolle für die Studentinnen doch weitgehend Episode bleibt und keine Nachwirkungen auf spätere Einstellungen erwarten läßt. Es wäre auch daran zu denken, daß der bereits vor dem Studium erfahrene Sozialisationsdruck, demzufolge Frauen eben doch nicht in dem Maße "politisch" werden sollten wie Männer, sich nach dem Studium wieder bemerkbar macht, während offensichtlich die Männer in der konkreten schulischen Situation eine verstärkte Aufforderung zur "politischen aktiven" Rolle des Lehrers sehen. Diese Erklärungsversuche müssen leider, das muß betont werden, zumindest solange hypothetischer Natur bleiben, als nicht in einer Verbindung von Längs- und Querschnittsanalysen der ganze Problemkreis von postuliertem (und praktiziertem) politischen Engagement genauer erforscht werden kann.

Die Mittelwerte aller Gruppen bei Polarität 1o ("mit Kollegen zusammen arbeiten" vs "allein arbeiten") weisen aus, daß der Lehrerberuf bei allen Gruppen in nahe Verbindung mit dem Pol "mit Kollegen zusammen arbeiten" gebracht wird. Signifikante Unterschiede lassen sich einmal zwischen männlichen und weiblichen Studienanfängern (M = 2.23 bzw. 1.7o) objektivieren, sodann interessanterweise zwischen den männlichen Studenten des 6. Semesters allgemein und den sechssemestrigen Studenten mit Wahlfach Sport, wobei sich die Sportler in signifikant stärkerem Maß für eine Zusammenarbeit mit Kollegen aussprechen (M = 2.26 bzw. 1.68, $p < .o5$). Schließlich ist noch auf einen signifikanten Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Pbn insgesamt hinzuweisen, wobei die Frauen in noch stärkerem Maß als die Männer (M = 1.79 bzw. 2.1o) die Notwendigkeit einer Kooperation des Lehrers mit den Kollegen betonen.

Zusammenfassend läßt sich zu den Ergebnissen des Polari-

tätenprofils sagen, daß kaum Anzeichen für eine im Laufe der Ausbildung sich verändernde Sicht des Lehrerberufes zu erkennen sind, dagegen stark ausgeprägte Geschlechtsunterschiede (bei 8 von 10 Polaritäten!) auftreten.

2.7.4. Beantwortung der Versuchsfrage

Aufgrund der Untersuchungen von Undeutsch und Horn[2] war die Hypothese aufgestellt worden, daß weibliche Studierende und Lehramtsanwärter geringeren Wert auf beruflichen Aufstieg und sozialen Status des Lehrers legen, sie hingegen stärker an finanzieller Sicherung und baldigem Eintritt in ein Beamtenverhältnis interessiert sind.

Diese Hypothese (1b) wird durch die Ergebnisse der Bolte-Skala zur Einschätzung des Sozialstatus (vgl. S.25f), vor allem aber durch die Werte des Polaritätenprofils widerlegt. Betrachtet man nämlich die signifikanten Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Probanden bei den Polaritäten 1, 3, 4, 5, 6, 7 und 9 besonders im Zusammenhang mit den in der Faktorenanalyse objektivierten Dimensionen (vgl. S. 82 f), dann wird deutlich, daß die weiblichen Probanden insgesamt ein Bild vom Lehrerberuf (wie es sein soll) zeichnen, das hochsignifikant stärker als bei den Männern durch den Faktor der "sozialen Aktivität" bestimmt ist (entsprechende Werte bei den Polaritäten 3, 6, 7 und 10), bei dem auf der anderen Seite der Faktor der "Traditionsgebundenheit und des Bedürfnis(ses) nach Sicherung" (Werte der Polaritäten 1, 4 und 5) eine weitaus geringere Rolle spielt.

Bis auf den Geschlechtsunterschied bei Polarität 9 ("politisch neutral" vs "politisch aktiv"), bei dem die männlichen Probanden sich den Lehrer in weitaus höherem Maße als

---

1) Undeutsch, U., Motive der Abiturienten, S. 152
2) Horn, H., Volksschullehrernachwuchs, S. 271

"politisch aktiv" vorstellen, lassen die weiblichen Befragten insgesamt gesehen der sozialen Rolle, die der Lehrer zu erfüllen hätte, verglichen mit ihren männlichen Kollegen, stärkere Beachtung zukommen als den "Vorteilen", die traditionsgemäß mit der beruflichen Position des Lehrers verbunden sind.

3. Einstellungen zu Studium und Studienfächern

3.1. Einleitung in die Fragestellung

Neben den bisher besprochenen schul- und erziehungsrelevanten Einstellungsdimensionen, die vor allem die (spätere) erzieherische Tätigkeit der befragten Studierenden und Referendare betreffen, sind zweifellos auch das Studium selbst und die innerhalb dieses Studiums durch bestimmte Studienfächer vermittelten Inhalte Gegenstand der Einstellungen von Studenten und Referendaren.[1]
Ist man, wie der Verfasser, der Meinung, daß eine "Rückmeldung" von seiten der Studierenden, d.h. die Kenntnisnahme ihrer Einstellungen zu Studium und Studienfächern der Pädagogischen Hochschule, überaus wichtige Anhaltspunkte für die Konzipierung von Hochschulstudium allgemein, konkreter Lehrveranstaltungen im besonderen darstellen, dann sollten diese Gesichtspunkte in der Folgezeit eine eingehendere wissenschaftliche Bearbeitung erfahren.
Im Rahmen dieser Untersuchung konnte der gesamte Themenkreis, der inhaltlich mit der Frage "Wie erleben Studierende ihr Studium?" zu umschreiben wäre, auch ansatzweise nicht bewältigt werden. "Exemplarisch" wurde deshalb nur einigen wenigen Fragestellungen nachgegangen. Einmal sollte dabei die Einstellung von Studierenden und Lehramtsanwärtern zum Studienfach Psychologie und zu anderen, an der Hochschule gelehrten Fächern, einer näheren Betrachtung unterzogen werden, zum anderen erschien es geboten, die Frage etwas näher zu untersuchen, inwieweit die Studierenden die einmal getroffene Studienwahl, das Lehrerstudium nämlich, (noch) bejahen oder ob nicht - etwa bei Wegfall von Studienbeschränkungen - ganz andere Studiengänge "eigentlich" angestrebt worden wären.
Hypothesen zu diesem Bereich wurden nicht formuliert, möglicherweise gestatten die Befunde unserer Erhebung eine

---

1) Untersuchungen, die sich mit diesem Thema befassen, liegen nur vereinzelt vor. Zu nennen wären die Arbeiten von H.Horn, I.Achinger und H.J.Niemann.

Hypothesenbildung für nachfolgende Untersuchungen.
Im folgenden werden die Befunde zu den einzelnen Fragen sowohl für die einzelnen Gruppen getrennt betrachtet, als auch der Versuch unternommen, im Sinne einer längsschnittlichen Betrachtung Grundzüge der Entwicklung bzw. Veränderung von Einstellung zu Studium und Studienfächern aufzuzeigen.[1]

3.2. Wichtige Studienfächer für die Praxis (Frage 76 u. 77-80)

Angesichts der zahlreichen, innerhalb des Lehrplanes einer Pädagogischen Hochschule unterrichteten (und geprüften) Fächer erscheint es sinnvoll, einmal die - sehr pragmatische - Frage zu stellen, welchen Nutzen dieses Fach und seine Inhalte für den (später) in der Praxis tätigen Lehrer besitzen. Sollte es auch ein Anliegen der Pädagogischen Hochschule sein, den gegen sie oft erhobenen Vorwurf der Praxisferne auf seine Berechtigung hin zu überprüfen[2], so müßte ein erster Schritt darin bestehen, von den praktisch tätigen Lehrern, aber auch bereits bei Studenten und Referendaren, eine "Rückmeldung" über die Brauchbarkeit der Formen und Inhalte dieser Hochschulbildung zu erhalten.

---

1) Im Gegensatz zu den Gruppenvergleichen bei den bisher dargestellten Einstellungsdimensionen, bei denen vor allem Varianzanalysen mit t-Tests angewandt wurden, wird bei diesen Aspekten in erster Linie auf non-parametrische Verfahren zurückgegriffen, da es sich in der Regel um Vergleiche von Häufigkeiten handelt.

2) J.J.Koch (Lehrer, Studium und Beruf, S.15) bemerkt dazu, daß das Problem der Evaluation der Lehrerausbildung in Deutschland "bisher kaum diskutiert, geschweige denn praktisch in Angriff genommen" worden sei. Dies erscheint umso bedauerlicher, als die Diskrepanz zwischen dem, was im Laufe des PH-Studiums gelernt wird und den Anforderungen der Praxis eine ständige Quelle der Verunsicherung z.B. für Referendare darstellt. In zahlreichen Einzelgesprächen des Verf. mit Referendaren und Dozenten im Studienseminar kam zur Sprache, daß das Rüstzeug der Pädagogischen Hochschule von beiden Seiten als unzureichend angesehen und eine stärkere Beachtung der praktischen schulbezogenen Belange von seiten der Hochschuldozenten vermißt wird.

Die Thematik bedarf sicherlich einer bedeutend detaillierteren Erforschung als dies im Rahmen dieser Untersuchung möglich war. In unserem Fragebogen zur Einstellung von Studenten und Lehramtsanwärtern wurde sie nur mit einer speziell auf das Fach Psychologie abzielenden Frage (Frage 76) und einer offenen Frage (77-80)[1], die den ganzen Kanon der an der Pädagogischen Hochschule gelehrten Fächer einschließt, angesprochen.
Anstatt bereits Lehrer mit langjähriger schulischer Erfahrung auf ihre Ausbildung zurückblicken und zum Nutzen der einzelnen Fächer für die Praxis Stellung nehmen zu lassen, wurde bei den befragten Studierenden und Lehramtsanwärtern eine Art "antizipierendes" Verfahren gewählt. Die Probanden sollten dabei einmal in einer offenen Frage diejenigen Studienfächer angeben, die sie "für ihre spätere Tätigkeit als Lehrer für wichtig hielten"[2]; die Erwartungen der Studierenden und Referendare, nun aber ausschließlich auf das Fach Psychologie bezogen, wurden sodann in einer weiteren Frage angesprochen, bei der sich die Probanden dazu äußern sollten, inwieweit sie "das Fach Psychologie für ihre spätere Tätigkeit für wichtig"[3] hielten.
Im folgenden sollen zuerst die Ergebnisse der letztgenannten Frage (Merkmal 76) dargestellt werden.

3.2.1. Ergebnisse bei Frage 76 (Bedeutung des Faches Psychologie für die Schulpraxis)

Die Probanden hatten die Möglichkeit, sich anhand von 5 Antwortabstufungen (von "völlig unwichtig" bis "sehr wichtig") zur Bedeutung des Faches Psychologie zu äußern. Die Ergebnisse weisen aus, daß die Mittelwerte aller Gruppen zwischen der Stufe 4 (ziemlich wichtig) und 5 (sehr wichtig) liegen. Die weiblichen Befragten sind insgesamt noch etwas

---

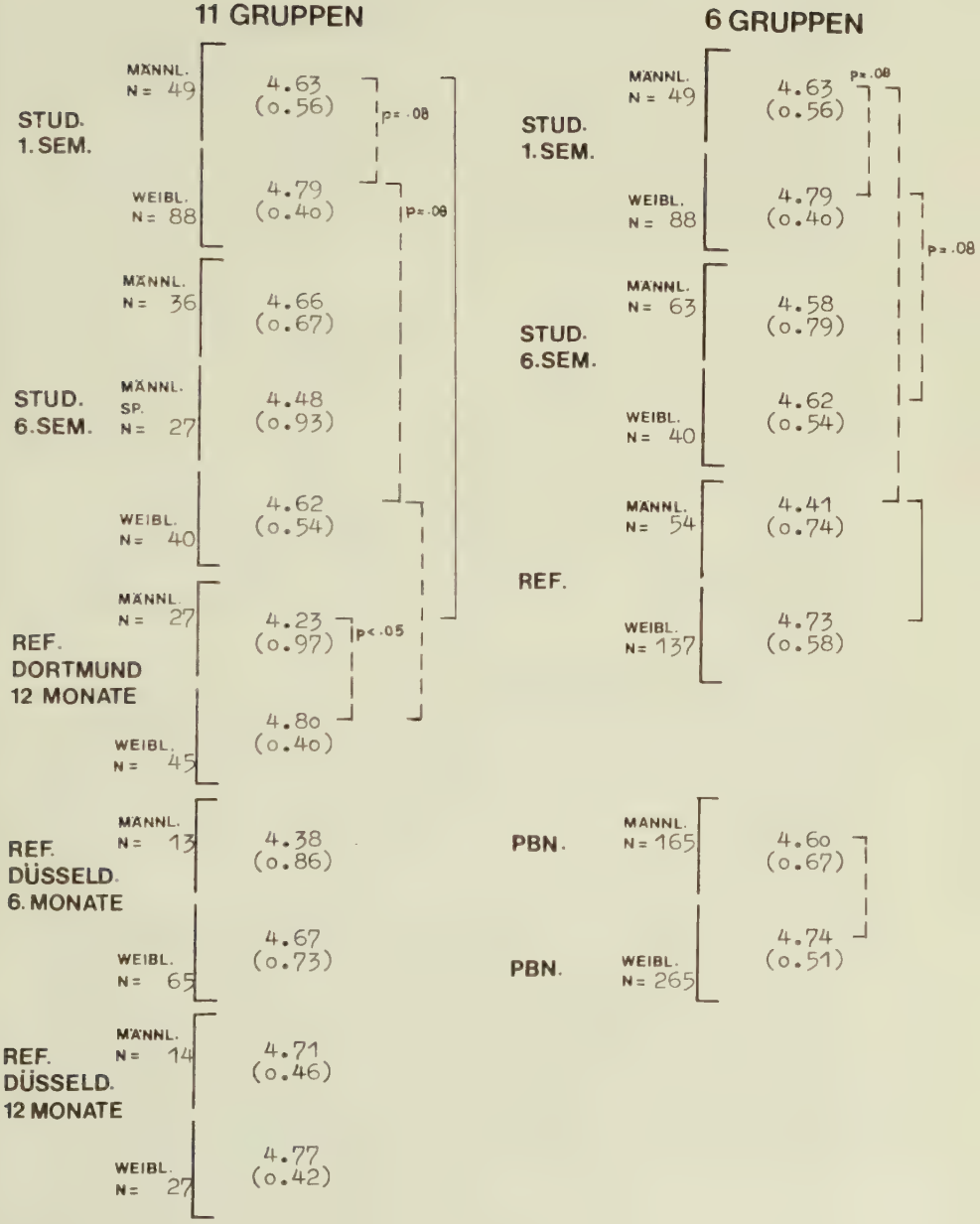
1) Aus Gründen der Kodierung erhielt die erste Frage die Merkmalsnummer 76, die zweite die Bezeichnung Frage 77 - 80.

2) vgl. Fragebogen S. XXII

3) vgl. Fragebogen S. XXII

Tabelle 15

FRAGE 76



mehr als ihre männlichen Kollegen von der Wichtigkeit dieses Faches überzeugt ($p < .05$). Beim Vergleich der verschiedenen Gruppen stellt sich außerdem heraus, daß sich die männlichen Studenten im 1. Semester hochsignifikant mehr von der Psychologie für ihre Schulpraxis versprechen als die männlichen Referendare (aus Dortmund), wohingegen sich die Einschätzung der Psychologie vonseiten der weiblichen Probanden zwischen 1. und 6. Semester und dem Ende des Referendarjahres nicht signifikant ändert (vgl. dazu Tabelle 15).

3.2.2. Ergebnisse bei Frage 77 - 80 (Bedeutung der Hochschulfächer allgemein für die praktische Arbeit des Lehrers)

Mit der Frage nach den Studienfächern, die im Hinblick auf die Schulpraxis wichtig erscheinen, sollte einmal der Stellenwert der einzelnen Fächer quantitativ erfaßt werden, zum anderen waren von einer quasi-längsschnittlichen Betrachtung Hinweise darüber zu erwarten, ob sich die Präferenzen im Laufe der Ausbildung in signifikanter Weise verschoben.

Zur ersten Frage: Betrachtet man die absoluten Werte der Nennungen (vgl. Tabelle 16) insgesamt, so liegt Psychologie mit 34.5 % weit an der Spitze, gefolgt von Pädagogik (allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik zusammengenommen) mit einem Anteil von 24.5 %. In weitem Abstand dazu liegen dann Soziologie und Deutsch mit 8.5 bzw. 5.7 Prozent der Gesamtnennungen.

Zweitens ist nun zu untersuchen, ob sich nicht in den Präferenzen während der Ausbildung eine Verschiebung in den prozentualen Anteilen der wichtigsten Fächer ergibt. Um dies zu klären, wurden die Häufigkeiten der jeweiligen Fächer in den verschiedenen Gruppen zahlreichen Chi-Quadrat-Tests unterzogen. Dabei ergab sich, daß sich die Studierenden (männl. und weibl.) des 1. Semesters insgesamt in den Nennungen von Studienfächern von den Studierenden beiderlei

Tabelle 16

Tabelle zu Frage 77 - 8o

Häufigkeit der Nennungen für die Praxis wichtiger Studienfächer	insgesamt	1.Sem. männl.	1.Sem. weibl.	6.Sem. männl.	6.Sem. weibl.	Ref. männl.	Ref. weibl.
1 Psychologie 34,5%	236	24	59	3o	22	25	76
2 Sozialpsychol. 34,5%	3						3
3 Soziologie 8,5%	58	6	1o	11	8	5	18
4 Pädagogik 24,5%	96	22	38	11	6	4	15
5 Schulpädagogik 24,5%	72	6	15	4	7	8	32
6 Sozialpädagogik	1						1
7 Didaktik/allg. Didakt.	2o		1		5	3	11
8 Fachdidaktik	7		2	2		1	2
9 Grundwissensch.	5	1	3	1			
1o Methodik	4				1		3
11 Polit.Bildung Politikwissensch	17	2	1	4	4	3	3
12 Geschichte	11	2		4	2	2	1
13 Deutsch 5,7%	39	7	8	3	6	4	11
14 Englisch	8	2	3	1			2
15 Mathematik	28	3	7	8	4	3	3
16 Physik	6	3		1		2	
17 Chemie	3	2	1				
18 Biologie	7		3	1	2		1
19 Naturwissensch.	7	1	2	1	1		2
2o Wirtschafts-u. Soziallehre	8	2		2	3	1	
21 Sport	19	2	3	5	4	3	2
22 Theologie	7	1		2	4		
23 Kunst	7		3	1	1	1	1
24 Musische Fächer	7	2	2	1	2		
25 Sonstiges (z.B. Wahlfach etc.)	9	1	5	2	1		
	685	89	166	95	83	65	187

Geschlechtes hochsignifikant ($p < .001$) unterscheiden, dabei werden diese Differenzen vor allem durch die unterschiedlichen Wahlen der Studentinnen des ersten im Gegensatz zum sechsten Semester bewirkt ($p<.01$). Die Angaben der männlichen Studierenden des ersten und des sechsten Semesters unterscheiden sich nicht in signifikantem Ausmaß. Hingegen treffen die Referendarinnen (Dortmunder und Düsseldorfer Lehramtsanwärter zusammengefaßt[1]) in Bezug auf die für die Praxis "brauchbaren" Studienfächer eine Wahl, die sich von derjenigen der sechssemestrigen Studentinnen hochsignifikant unterscheidet ($p<.001$).
Betrachtet man die prozentualen Anteile der Fächer Psychologie und Pädagogik - auf sie als die mit insgesamt 60 % der Nennungen am häufigsten angeführten Fachgebiete soll sich hier die Darstellung beschränken - so ist für die weiblichen Studierenden ein Rückgang des Anteils der Pädagogik von 31.9 % im 1. Semester auf 15.6 % im 6. Semester, also auf ungefähr die Hälfte, zu verzeichnen. Auch die Psychologie muß gegen Ende des 6. Semesters "Einbußen" hinnehmen, allerdings vermindert sich ihr Anteil weniger stark, nämlich im gleichen Zeitraum von 35.5 % auf 26.5 %.
"Gewinner" sind hier die Fachdidaktiken. Bei den Referendarinnen hat sich der Anteil der Psychologie allerdings wieder "erholt", er ist sogar auf 40.6 % aller Nennungen angewachsen, allerdings haben auch die Nennungen des Faches Pädagogik gegenüber dem Tiefstand im 6. Semester zahlen-

---

1) Damit die einzelnen Zellen für eine Durchführung des Chi-Quadrat-Tests nicht zu gering besetzt waren, wurden Dortmunder und Düsseldorfer Referendare und Referendarinnen hier zu jeweils einer Gruppe zusammengefaßt. Dies konnte deshalb unbedenklich geschehen, weil die auf die einzelnen Fächer entfallenden Anteile bei Dortmunder und Düsseldorfer Lehramtsanwärtern beiden Geschlechts sehr nahe zusammen liegen. Für Pädagogik als "praxisrelevantes Fach" entschieden sich 19.5 % bzw. 24.2 % der männlichen und weiblichen Referendare Dortmund und 18.7 % bzw. 25.3 % ihrer Kolleginnen und Kollegen aus Düsseldorf. Für Psychologie votierten 31.72 % bzw. 37.14 % der Dortmunder männl. und weibl. Lehramtsanwärter, während die entsprechenden Anteile sich bei den Düsseldorfer Referendaren auf 38.4 % (männl.) bzw. 40.2 % (weibl.) belaufen.

mäßig wieder leicht zugenommen (19.7%).
Bei den männlichen Probanden, bei denen die Unterschiede vor allem wegen der relativ geringen Gruppengröße der Lehramtsanwärter nicht die Signifikanzgrenze erreichten, geht der Anteil der Pädagogik von 31.5% im ersten Semester auf 15.8% im sechsten Semester ebenso deutlich zurück wie bei den Studentinnen. Im Unterschied zu den weiblichen Befragten erfährt aber die Psychologie eine "Aufwertung" von 26.9% im ersten auf 31.5% im sechsten Semester, die männlichen Lehramtsanwärter bezeichnen sogar in 38.4% aller Fälle Psychologie als das für die Schulpraxis wichtigste Fach. Wie bei den weiblichen Befragten ist jedoch der Anteil der Nennungen des Faches Pädagogik im Referendarjahr wieder geringfügig gestiegen, er beträgt bei den männlichen Lehramtsanwärtern 18.4%.
Insgesamt gesehen lassen sich bei beiden Geschlechtern ähnliche Entwicklungen feststellen. Danach liegt bei männlichen und weiblichen Probanden der Anteil der Psychologie im Vorbereitungsdienst am höchsten. Während bei den männlichen Befragten dieser prozentuale Anteil vom 1.Semester an kontinuierlich zu steigen scheint, ist bei den weiblichen Befragten ein relativer Tiefstand gegen Studienende zu verzeichnen, gefolgt allerdings auch bei ihnen von einem deutlichen Anstieg im Referendarjahr.

3.2.3. Diskussion der Ergebnisse bei Frage 76 und 77-80

Während die Ergebnisse der Frag 77-80 insgesamt die hohen Mittelwerte, die für alle Gruppen bei Frage 76 erzielt wurden, erklären helfen, ist offensichtlich ein Widerspruch zwischen den "längsschnittlichen" Befunden bei Frage 76 und den soeben dargestellten Ergebnissen zu verzeichnen. So nehmen einerseits die Werte für die Wichtigkeit des Faches Psychologie (Frage 76) bei den männlichen Probanden im Laufe ihrer Ausbildung stetig ab, andererseits steigt aber gerade bei ihnen der Anteil der Nennungen des Studienfaches Psychologie (als praxisrelevantes Fach) im gleichen Zeitraum an.

Doch diese Unstimmigkeiten sind nur scheinbar vorhanden. Während nämlich im 1. Semester offensichtlich eine sehr starke Erwartungshaltung der Studenten in bezug auf den Nutzen von Psychologie und Pädagogik vorlag, erwiesen sich diese Erwartungen gegen Studienende, gerade was die Rolle der Pädagogik angeht, als nicht erfüllt. Durch den zahlenmäßigen Abfall der Nennungen für Pädagogik verbessert sich nun aber der prozentuale Anteil der Psychologie. Dieses kann völlig unabhängig davon geschehen, daß ihre Bedeutung für die schulische Praxis von den männlichen Befragten[1] im 6. Semester und im Referendarjahr innerhalb des sehr geringen Spielraumes zwischen "wichtig" und "sehr wichtig" (Score 4 und 5 bei Frage 76) nicht mehr ganz so hoch eingeschätzt wird wie bei den erstsemestrigen Studenten.
Hier zeigt es sich, daß eine Kombination verschiedener Fragetechniken (Likert-Technik bei Frage 76, Verfahren der 'open-end-question' bei Frage 77 - 80) dazu beitragen kann, differenzierte Ergebnisse zu erhalten, die eine Überinterpretation einzelner Befunde verhindern helfen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß bei Studierenden und Lehramtsanwärtern die Erwartungen, die an die Vermittlung eines psychologischen Grundwissens gestellt werden, bei allen Gruppen sehr hoch sind. Mehr als bei irgendeinem anderen Fach wird in der Psychologie eine Hilfe bei der Bewältigung der schulischen Arbeit gesehen. Bemerkenswert erscheint, daß selbst im "Abnützungsprozeß"[2] der Referendarzeit die Rolle der Psychologie fast unverändert positiv gesehen wird. Im Gegensatz dazu scheint die Pädagogik in den Augen von Studierenden und Referendaren zunehmend an Bedeutung zu verlieren. Vergleicht man die hohen Anteile im ersten Semester mit den vergleichsweise geringen Prozentsätzen gegen Ende des Studiums und in der Referendarzeit, so läßt sich auf eine relativ starke Enttäuschung der zukünftigen Lehrer von der

---

1) Bei den weiblichen Probanden ergaben entsprechende Gruppenvergleiche - wie berichtet - keine signifikanten Differenzen.

2) vgl. Koch, J.J., Lehrer, Studium und Beruf, S. 144 ff

Hochschulpädagogik schließen.
Im Rahmen künftig zu intensivierender Untersuchungen zur Evaluierung von Inhalten und Formen des Hochschulstudiums sollte m.E. stärkeres Gewicht auf dieses "feed-back" von seiten derjenigen gelegt werden, die ganz konkret in der Schulwirklichkeit stehen. Entsprechende Forschungsergebnisse müßten dann bei der Curriculum Planung in stärkerem Umfang berücksichtigt werden.
Die Tatsache, daß das Fach Psychologie in unserer Untersuchung relativ gut abschneidet, sollte schließlich auch als eine Aufforderung an die Lehrenden innerhalb der Pädagogischen Hochschule verstanden werden, psychologische Erkenntnisse in noch stärkerem Maße als bisher auf ihre praktische Bezogenheit hin zu überdenken.

3.3. Studienfächer, die bei Nichtbestehen von Studienbeschränkungen u.a. gewählt worden wären (Merkmal 81 - 84)

3.3.1. Methoden der Befragung

Es besteht Grund zu der Annahme, daß manche Studenten der PH möglicherweise ein anderes Studium gewählt hätten, wenn finanzielle Gründe oder Zulassungsbeschränkungen zu anderen Studienfächern keine Rolle gespielt hätten. Um diesen, bisher wenig beachteten Problemkreis in unsere Untersuchungen mit einzubeziehen, erschien es sinnvoll, aus dem Fragebogen von Horn[1] die Frage 16 in einer leicht veränderten Form zu übernehmen.
Diese Frage lautet in der hier verwendeten Fassung:
"Welches Studiums würden Sie durchführen/hätten Sie am liebsten durchgeführt, wenn finanzielle Fragen, Probleme der Zulassung zum Studium (numerus clausus) u.a. keine Rolle spielten?" (Mehrfachantworten möglich)

---

1) Horn, H., Volksschullehrernachwuchs, S. 347

Folgende Antwortmöglichkeiten standen zur Wahl:[1]

(1) das gleiche Studium
(2) stud.phil.
(3) stud.med.
(4) stud.rer.nat.
(5) Kunst/Musikhochschulstudium
(6) stud.jur.
(7) stud.ing.
(8) stud.theol.
(9) stud.rer.pol.
(1o) ein nicht-akad. Studium

3.3.2. Ergebnisse der Auszählung für die verschiedenen Studienfächer

Die Häufigkeiten, die für die 1o Stichproben (6.Semester männlich bildeten hier eine Gruppe) ergaben, sind in Tabelle 17 aufgeführt.

Aus dieser Tabelle ist zu ersehen, daß das Lehrerstudium bei der Mehrzahl sowohl der männlichen als auch weiblichen Probanden selbst bei Nichtbestehen von Studienbeschränkungen irgendwelcher Art von allen 1o aufgeführten Studienrichtungen der am häufigsten gewählte Studiengang ist. Hinter dem Studium der Pädagogik rangiert an zweiter Stelle das Philologiestudium, gefolgt vom Medizinstudium, dem Studium von Musik und bildender Kunst sowie dem Studium der Naturwissenschaften. Demgegenüber nennen relativ wenige Probanden das Studium von Jura, Volkswirtschaft, Theologie, Ingenieurwissenschaften oder ein nicht-akademisches Studium. Faßt man die Studienrichtungen 2 bis 1o ("anderes Studium") zu einer Klasse zusammen und stellt sie dem tatsächlich eingeschlagenen Studiengang (1) entgegen, so zeigt sich, daß bei beiden Geschlechtern andere Studienfächer als "eigentlich" gewünschte Ausbildungsrichtungen etwa doppelt so oft aufgeführt werden wie das Lehrerstudium. In dieser Relation

---

1) vgl. Fragebogen, S. X XI (Anhang)

Tabelle zu Frage 81 - 84

Studiengänge, die bei Nichtbestehen von Zulassungsbeschränkungen u.a. gewählt worden wären.

	1 PH Stud.	2 stud. phil.	3 stud. med.	4 stud. rer. nat.	5 Kunst/ Musik	6 stud. jur.	7 stud. ing.	8 stud. theol.	9 stud. rer. pol.	10 nicht akad. Stud.			
1. Sem. männl.	27	10	8	7	5	3	4	-	2	1	67	27	40
1. Sem. weibl.	54	8	13	11	5	1	3	-	-	6	101	54	47
6. Sem. männl.	28	8	11	5	4	5	2	5	6	5	79	28	51
6. Sem. weibl.	18	10	7	5	5	2	-	2	3	1	55	18	37
Dtmd. Ref. männl.	8	5	6	3	1	3	2	4	-	1	33	8	25
Dtmd. Ref. weibl.	17	10	11	3	12	4	3	2	1	1	64	17	47
Düsseldorfer Ref.(6 Monate) männl.	7	3	2	-	2	-	1	1	2	-	18	7	11
Düsseldorfer Ref.(6 Monate) weibl.	22	18	14	7	13	1	3	1	1	5	85	22	63
Düsseldorfer Ref.(12 Mon.) männl.	4	3	2	1	2	-	2	-	3	2	19	4	15
Düsseldorfer Ref.(12 Mon.) weibl.	12	8	5	7	6	-	-	1	2	2	43	12	31
	197	83	80	49	55	19	20	16	20	24	563		

unterscheiden sich die Geschlechter nicht, bei den männlichen Befragten beträgt das numerische Verhältnis 74 : 142, bei den weiblichen Probanden 123 : 225 Nennungen. Dieses Ergebnis wird allerdings durch die Tatsache etwas "abgemildert", daß einige Probanden neben dem gewählten Lehrerstudium (1) noch einen anderen Studiengang (2-10) ankreuzten.

3.3.3. Ergebnisse bei den Gruppen in unterschiedlichen Stadien der Ausbildung

Bezogen auf eine längsschnittliche Betrachtung von Einstellungen und Einstellungsänderungen wäre nun auch die Frage zu stellen, ob sich zwischen den einzelnen (querschniggh aft erfaßten) Stationen der Ausbildung (Anfang des 1. Semesters, Ende des 6. Semesters, Ende der Referendarzeit) die proportionale Verteilung der Wahlen verschiebt. Zu diesem Zweck wurden wiederum die Antwortmöglichkeiten 2 bis 10 zu einer Klasse zusammengefaßt und den Nennungen, die auf das Pädagogik-Studium (1) entfielen, gegenübergestellt. Diese auf den ersten Blick "grobmaschige" Klassenbildung mußte hier aus Gründen der statistischen Vergleichsdurchführung (erforderliche Mindestbesetzung in den einzelnen Zellen des Chi-Quadrat-Tests)[1] erfolgen.
Paarweise durchgeführte 4-Felder χ^2-Tests ergaben bei dieser Kategorienbildung folgende signifikanten Unterschiede: Weibliche Studierende des 1. Semesters unterscheiden sich von ihren Kolleginnen am Ende des 6. Semesters durch eine stärkere Neigung, das PH-Studium als "eigentliche"Wahl anzugeben ($\chi^2 = 5.35$, $p < .05$). Die Studentinnen gegen Ende des 6. Semesters "stehen" wiederum in stärkerem Maß zum Pädagogik-Studium als die Dortmunder Referendarinnen ($\chi^2 = 3.37$, $p < .10$). Dabei wird als besonders erstrebenswerte, "eigentlich" gewählte Ausbildung bei den Dortmunder

---

1) vgl. Siegel, S., Nonparametric Statistics, 1956, S. 178

Referendarinnen - aber auch bei ihren in diesem statistischen Vergleich nicht miteinbezogenen Düsseldorfer Kolleginnen - das Kunst- bzw. Musikhochschulstudium genannt, gefolgt in der Häufigkeit der Nennungen vom Philologiestudium. Während so die weiblichen Probanden im Verlauf ihrer Ausbildung immer stärker vom Pädagogik-Studium "abrücken"[1], ergeben entsprechend durchgeführte Vergleiche bei den männlichen Studierenden und Referendaren keinerlei signifikante Unterschiede. Das heißt nicht, daß prozentual gesehen mehr Männer als Frauen sich noch einmal für dieses Studium entscheiden würden, nur findet bei ihnen die bei den Frauen beschriebene "längsschnittliche" Entwicklung nicht statt.

3.3.4. Interpretation der Ergebnisse

Der in der Frage angesprochene Sachverhalt von "eigentlich", d.h. ungeachtet bestehender Studienbeschränkungen bzw. finanzieller Gesichtspunkte gewählten Studienfächer kann hier nur als einer von vielen Gesichtspunkten innerhalb der Untersuchungen von Einstellungen zu Lehrerstudium und -beruf behandelt werden. Es wäre falsch, vor entsprechenden vergleichbaren Erhebnungen bei anderen Disziplinen zu weit-

---

1) Bemerkenswerterweise sind hier deutliche Übereinstimmungen mit den Ergebnissen der Zufriedenheitsskala zu verzeichnen, auch dort nahm bei den weiblichen Befragten die Berufszufriedenheit vom 1. Semester bis hin zum Ende der Referendarzeit stetig ab, während sich die Werte der männlichen Probanden im gleichen Zeitraum kaum veränderten. Daß sich bei der nach dem multiple-choice Prinzip angelegten Frage (Merkmal 81-84), bei der indirekt ja auch Zufriedenheit mit der gewählten Berufsausbildung ermittelt wird, das gleiche Gesamtbild ergibt wie bei der eigentlichen Zufriedenheitsskala, die nach der Likert-Technik erstellt wurde, dürfte auch als Hinweis zur Validität der Zufriedenheitsskala angesehen werden.

reichende Schlußfolgerungen zu ziehen. Dennoch werfen diese Zahlen ein Schlaglicht auf das kaum recht wahrgenommene Problem, daß viele Studierende aus "sekundären" Motiven Lehrer werden[1], vor allem, weil ihnen materielle bzw. hochschulbedingte Hindernisse den Weg zu dem eigentlich erstrebten Berufsziel versperren. Einerseits kann es natürlich begrüßt werden, daß die Pädagogische Hochschule den Studenten, die ihren eigentlichen Studienwunsch nicht realisieren konnten, eine akademische Ausbildung ermöglicht. Auf der anderen Seite aber wäre doch zu fragen, ob bei den Studierenden, die eigentlich nicht vorhatten, Lehrer zu werden, während des Studiums nicht verstärkte Probleme entstehen (dies scheint offensichtlich der Fall zu sein, vgl. die Ergebnisse der Frage 75)[2] und ob nicht die spätere Berufsausübung in irgendeiner Weise darunter zu leiden hat. Es wäre nämlich denkbar - wenn auch durchaus noch nicht erwiesen -, daß eine ausreichende motivationale Basis zur Bewältigung der pädagogischen Alltagsarbeit bei denen im geringeren Maße vorzufinden sein dürfte, bei denen das Lehrerstudium mehr oder weniger eine "Notlösung" darstellte.

---

1) Auf das Problem des Lehrerstudiums "aus Verlegenheit" gehen J.Hitpass und A.Mock in ihrer Untersuchung "Das Image der Universität", Düsseldorf 1972,ein. Dort heißt es (S. 57), allerdings bezogen auf den Studienrat: "... es ist geradezu erstaunlich, wie viele Philologiestudenten zu ihrer Berufsentscheidung gekommen sind nach dem Prinzip der negativen Auswahl, d.h. zu anderen Studiengängen ist ihnen der Zugang verwehrt worden, sei es durch "numerus clausus" oder durch unzureichende eigene Begabung". Über die Motive der Studierenden, Realschullehrer zu werden, wird folgendes ausgeführt (S.59):"Dieser Entschluß reift vor allem dann in ihnen, wenn sie die Überzeugung gewinnen, daß ihre Fähigkeiten nicht ausreichen, um Studienrat zu werden oder wenn ihnen andererseits das Studium an einer Pädagogischen Hochschule bzw. deren Image nicht ausreichend genug ist" (Hervorh. durch Verf.).

2) vgl. S. 106 ff

3.4. Absichten, das Studium aufzugeben bzw. das Studium einfach zu wechseln (Frage 75)

3.4.1. Methoden der Befragung

Unter den Studierenden eines bestimmten Studienfaches, sei es Pädagogik, Theologie oder Medizin, befinden sich immer einige, die sich mit dem Gedanken tragen, ihr Studium entweder ganz aufzugeben oder das Studienfach zu wechseln. Im Rahmen einer Einstellungsuntersuchung bei Pädagogikstudenten erschien es sinnvoll, auch dieses "Studienproblem" einmal empirisch anzugehen. Dabei interessiert einmal rein quantitativ der Prozentsatz von Studierenden, die ernsthaft an eine Aufgabe bzw. einen Wechsel ihres Studiums denken, zum anderen soll untersucht werden, wie sich die Probanden, die einen Wechsel des Studiums erwägen, in ihren schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen von jenen unterscheiden, die von keinen derartigen Plänen und Absichten berichten.
Den Studierenden wurde die Frage vorgelegt, ob sie sich "schon einmal ernsthaft mit dem Gedanken getragen (hätten), das Studienfach zu wechseln bzw. ihr Studium aufzugeben"[1] (Antwortmöglichkeit ja bzw. nein).
Bei der Konzipierung des Studentenfragebogens wurde die Überlegung angestellt, ob diese Frage denn sinnvollerweise den Erstsemestrigen vorgelegt werden könne, weil diese ja erst 14 Tage lang die Hochschule besuchten und von ihnen schwerlich schon eine verneinende Antwort erwartet werden konnte. Dennoch wurde dieses Item versuchsweise beibehalten; in der Tat rechtfertigten die Ergebnisse, daß diese Frage auch den Studierenden des ersten Semesters gestellt wurde.

3.4.2. Ergebnisse der Auszählung

Von den Probanden des 1. Semesters bekundeten 15 von 49 männlichen und 18 von 88 weiblichen Studierenden, sich bereits mit dem Gedanken eines Studienwechsels bzw. der Aufgabe ihres Studiums getragen zu haben. Anders ausgedrückt:

1) Diese Frage war, in fast der gleichen Formulierung, auch den Lehramtsanwärtern gestellt worden, allerdings waren dort 5 Antwortmöglichkeiten vorgegeben (vgl. Fragebogen, Anhang S. XXI)

bereits zwei Wochen nach Eintritt in die Pädagogische Hochschule äußern ungefähr ein Drittel der Befragten Zweifel an der Richtigkeit ihres Entschlusses, ein Pädagogik-Studium gewählt zu haben, dies zu einem Zeitpunkt, an dem sie Erfahrungen mit der Institution bzw. dem Studium einer Pädagogischen Hochschule kaum gemacht haben können.
Es ist nun zu fragen, ob sich im sechsten Semester der Anteil der Studierenden, die ernsthafte Zweifel an der Richtigkeit der getroffenen Studienwahl empfinden, von den Proportionen im ersten Semester unterscheidet. Faßt man männliche und weibliche Probanden in beiden Ausbildungsstufen jeweils zusammen, so ergibt sich zwar für das Ende des Studiums ein Anstieg des Prozentsatzes jener Studierender, die an einen Studienwechsel denken, jedoch ist der Unterschied zwischen erstem und sechstem Semester statistisch nicht signifikant.

Abb. 5 Absicht, Studium aufzugeben bzw. Studienfach zu wechseln?

	ja	nein
Studierende im 1. Semester (männl.u.weibl.)	33 (31.73%)	104 (68.27%)
Studierende im 6. Semester (männl.u.weibl.)	30 (42.25%)	71 (57.75%)

Chi-Quadrat-Test: nicht signifikant

Auch die Anteile von männlichen und weiblichen Studierenden, die ihr Studium aufgeben wollen, unterscheiden sich nicht signifikant (vgl. Abb. 6).

Abb. 6 Absicht, Studium aufzugeben bzw. Studienfach zu wechseln?

	ja	nein
männliche Studierende (1.u.6.Semester)	33	77
weibliche Studierende (1.u.6.Semester)	30	98

Chi-Quadrat-Test: nicht signifikant

3.4.3. Ergebnisse des qualitativen Vergleichs

Um zu überprüfen, ob schul- und erziehungsrelevante Einstellungsunterschiede zwischen den Probanden mit der Absicht, das Studium zu wechseln, und den übrigen Studierenden bestehen, wurden folgende 4 Gruppen paarweisen Mittelwertvergleichen (Varianzanalysen und t-Tests) unterzogen:

Gruppe 1 N=33	männliche Studierende (1. und 6.Semester), die einen Studienwechsel erwägen
Gruppe 2 N=79	männliche Studierende (1. und 6.Semester), ohne die Absicht, das Studium zu wechseln bzw. aufzugeben
Gruppe 3 N=30	weibliche Studierende (1. und 6.Semester), die einen Studienwechsel erwägen
Gruppe 4 N=98	weibliche Studierende (1. und 6.Semester), ohne die Absicht, das Studium zu wechseln bzw. aufzugeben

Abb. 7

Vergleich der männlichen Studierenden, die einen Abbruch bzw. einen Wechsel ihres Studiums in Erwägung zogen mit Studenten, ohne derartige Absicht:

	Gr. 1 Studium wechseln		Gr. 2 Studium nicht wechseln		
Merkmal	M	s	M	s	p
Extraversion	15.55	9.87	20.11	12.05	<.01
Rigidität	3.56	2.59	4.86	2.93	<.05
Neurotizismus	11.22	6.05	7.94	5.37	<.01
ZU F_1	14.27	2.14	15.47	2.10	<.01

Ferner ergeben sich auf dem 5 % Niveau abgesicherte Unterschiede bei den Zufriedenheitsfragen 57, 63, 70 und bei Frage 73. Bei diesen Statements liegen die Werte der "Studienwechsler" jeweils signifikant unter den Werten der Vergleichsgruppe.

Insgesamt läßt sich feststellen, daß die mit dem Gedanken an einen Studienwechsel spielenden Probanden sich als neurotischer (im Sinne Eysencks), unzufriedener und introvertierter erweisen, auf der anderen Seite bei ihnen jedoch geringere Rigiditätswerte zu verzeichnen sind als bei der Vergleichsgruppe.

Abb. 8

Vergleich der weiblichen Studierenden, die einen Abbruch bzw. Wechsel ihres Studiums in Erwägung ziehen, mit den übrigen Studentinnen:

	Gr. 3 Studium wechseln		Gr. 4 Studium nicht wechseln		
Merkmal	M	s	M	s	p
Neurotizismus	12.24	5.42	9.76	4.91	<.05
Zufriedenheits-frage 70	3.90	1.02	4.26	0.83	<.05
Frage 73	3.33	1.09	3.79	0.87	<.05

Obwohl die Unterschiede hier weniger deutlich ausfallen als bei entsprechenden Vergleichen der männlichen Probanden, ist doch ein Trend zu größerer Unzufriedenheit bei den weiblichen Studierenden zu erkennen, die von der Absicht bzw. der Erwägung eines Studienwechsels berichten. Diese Gruppe weist, genau wie die männlichen "Studienwechsler" signifikant höhere Neurotizismus-Werte auf.

3.4.4. Interpretation der Ergebnisse

Die berichteten Ergebnisse der Auszählung, bei der sich bereits ungefähr ein Drittel der Studienanfänger mit der Wahl ihres Studiums als "nicht glücklich" erwiesen, sind deshalb sehr schwer zu interpretieren, da entsprechende Erhebungen bei anderen Studienfächern oder anders strukturierten Hochschulen fehlen. Wegen des Mangels eines Vergleichsmaßstabes können deshalb auch nur Vermutungen darüber angestellt werden, ob der Prozentsatz derjenigen Studierenden im 1. und 6. Semester, die an eine Aufgabe ihres Studiums denken, besonders hoch ist oder sich in "erträglichen" Grenzen bewegt.
Die bloße Tatsache jedoch, daß 31.73 % der erstsemestrigen und 42.25 der sechssemestrigen Studierenden erhebliche Zweifel an der Richtigkeit ihres Entschlusses äußern, Pädagogik zu studieren, gibt zu denken. Daß diese Studierenden nicht einfach nur eine unverbindliche Äußerung ihrer Unzufriedenheit von sich geben, sondern offensichtlich bei ihnen Konflikte vorliegen, geht aus den signifikant höheren Neurotizismus-Scores sowohl der betreffenden männlichen als auch weiblichen Studierenden hervor, wobei die höheren Werte der Neurotizismus-Skala nicht eindeutig als Folge oder Ursache jener Problematik bezeichnet werden kann. Auch die geringe Berufszufriedenheit, die mit dem Fraglich-Werden des Entschlusses, Lehrer zu werden, verbunden ist, kann - so einleuchtend diese Beziehung als solche erscheint - nicht einfach als eine Folge dieser "Studienprobleme" interpretiert

werden, ebenso könnte z.B. eine vorhandene Unlust über das vergleichsweise geringe Prestige[1] des PH-Studiums eine Ursache sein.

Die Ergebnisse der Frage 75 bestätigen und ergänzen die Befunde, die sich bei Merkmal 81 - 84 (Frage nach den Studienfächern, die beim Nichtbestehen von Studienbeschränkungen gewählt worden wären) ergaben. Offensichtlich befindet sich unter den zukünftigen Lehrern ein beachtlicher Prozentsatz von Studierenden und Referendaren, die auf den Lehrerberuf zugehen, obwohl sie diese Berufswahl nicht voll bejahen.

Es wäre wichtig, gerade von diesen Studierenden zu erfahren, wie sie das Studium "erleben", welche Dinge sie zu kritisieren haben, was sie veranlaßt, trotz ihrer Zweifel bei dieser Berufsausbildung zu bleiben. Wie bereits angesprochen, wäre gerade das "feed-back" von seiten der Unzufriedenen, ihr Studium sehr skeptisch betrachtenden Studierenden notwendig, um Veränderungen innerhalb des Studiums durchzuführen, Veränderungen die dazu beitragen könnten, das Pädagogikstudium für viele, für die es nicht allzuviel Sinn mehr zu haben scheint, sinnvoller und effektiver zu gestalten.

---

1) vgl. die Fußnote auf S. 105

4. Vergleiche der schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen bei Gruppen unterschiedlicher sozialer Situation

4.1. Methodische Vorüberlegungen

Bislang wurden Gruppenvergleiche dargestellt, bei denen aufgrund von querschnittlichen Erhebungen der Versuch einer Aussage über längsschnittliche Entwicklungen von Persönlichkeitsmerkmalen und Einstellungsdimensionen während der Lehrerausbildung unternommen wurde. Bei den folgenden statistischen Analysen, größtenteils paarweisen Mittelwertvergleichen, geht es - bis auf eine Ausnahme - nicht mehr um das Verhältnis Querschnitt-Längsschnitt, sondern um die Beziehung von schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen zu in sozialer Hinsicht bedeutsamen Variablen wie der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozio-ökonomischen Schichtung, des Familienstandes (verheiratet - unverheiratet) oder des Vorhandenseins einer abgeschlossenen oder nicht abgeschlossenen Berufsausbildung vor dem Pädagogik-Studium.
Die Durchführung von statistischen Vergleichen basierend auf den genannten Unterscheidungsmerkmalen bedeutet nicht, daß allein von diesen Variablen ein Einfluß auf Einstellungen zu schul- und erziehungsrelevanten Fragen zu erwarten ist. Zur Auswahl gerade dieser Variablen führte einmal der Umstand, daß im Rahmen einer Befragung relativ einfach Daten erhoben werden konnten, die die Zuordnung der Probanden zu der einen oder anderen Gruppe gleicher sozialer Situation ermöglichten. Zum anderen erschien es - gerade im Hinblick auf eine bisher ziemlich vernachlässigte Erforschung psychohygienischer Gesichtspunkte - sinnvoll, außer dem Merkmal der sozialen "Herkunft" auch Variablen miteinzubeziehen, über deren Beziehungen zu Einstellungen bisher keinerlei Untersuchungen durchgeführt worden waren.[1]

Wenn zu den folgenden Mittelwertvergleichen konkrete Versuchsfragen nicht formuliert wurden, so liegt das in eben der mangelnden empirischen Bearbeitung speziell der hier

1) z.B. die Variable des Familienstandes

angesprochenen Aspekte begründet. Eine sehr globale Hypothese freilich liegt den Vergleichen zugrunde, sonst wären sie gar nicht in dieser Weise durchgeführt worden, daß nämlich die aufgeführten sozialen Tatbestände in Beziehung zu den in dieser Arbeit untersuchten Einstellungsdimensionen stehen, d.h. daß mit der Variation des Merkmales z.B. der sozialen Schicht auch bestimmte, hier näher zu bestimmende, Veränderungen der Einstellungen verbunden sind.

Signifikante Befunde, die sich aus diesen paarweisen Mittelwertvergleichen ergeben, sollten in erster Linie dazu verhelfen, konkrete, empirisch angehbare Versuchsfragen aufzustellen. Gesicherte, auch auf andere Hochschulen zu übertragende Ergebnisse zu erwarten, dürfte beim Stand der Forschung wohl verfrüht sein.

4.2, Vergleich von verheirateten und nicht verheirateten Studierenden und Referendaren

4.2.1. Fragestellung und Gruppenzusammensetzung

Schul- und erziehungsbezogene Einstellungen, darauf wurde bereits hingewiesen, sind nicht als isolierte Phänomene betrachtet worden, sondern stehen in einem sehr komplexen Beziehungsgefüge zu anderen Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmalen, nicht zuletzt aber mit Gegebenheiten der materiellen, physischen und psychischen Situation, in der sich ein Individuum befindet.[1] Dazu gehört u.a. zweifellos die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht, sicherlich aber auch eine Variable, die etwa mit der Vokabel "Partnerbeziehung" zu umschreiben wäre.
Im folgenden soll eine - wenn auch sicherlich vorläufige - Antwort auf die Frage gegeben werden, ob sich verheiratete Studierende und Lehramtsanwärter in den hier zur Diskussion stehenden Einstellungsdimensionen unterscheiden. Die eher "soziographische" Dichotomie verheiratet vs unverheiratet

---

1) Krech, D. ua., Individual in society, S. 188 ff

interessiert dabei an sich weniger als die "psychologische" Dimension des Vorhandenseins einer Partnerbeziehung, diese jedoch läßt sich bei einer Umfrage bei sehr vielen Vpn kaum anders als durch die Frage nach dem Familienstand operationalisieren.[1]
Dabei sollte nicht übersehen werden, daß unverheiratete Probanden, die sich in einem "eheähnlichen Verhältnis" zueinander befinden, bei einem statistischen Vergleich sinnvollerweise der Gruppe der Verheirateten zuzuordnen wären. Spezielle Hypothesen zu diesem Fragenkreis sind nicht aufgestellt worden, da es sich hier um ein bisher kaum beachtetes (und folglich nicht empirisch bearbeitetes) Teilgebiet innerhalb des großen Themas "Sozialisation durch die Hochschule" handelt.

Insgesamt wurden folgende 8 Gruppen miteinander verglichen:

Gr.1: männliche Studierende (1.und 6. Semester), unverheiratet N=79
Gr.2: männliche Studierende (1. und 6.Semester), verheiratet N=33
Gr.3: männliche Lehramtsanwärter (Düsseldorf u. Dortmund) unverheiratet N=13
Gr.4: männliche Lehramtsanwärter (Düsseldorf u. Dortmund) verheiratet N=41
Gr.5: weibliche Studierende (1. und 6.Semester) unverheiratet N=111
Gr.6: weibliche Studierende (1. und 6.Semester) verheiratet N=17
Gr.7: weibliche Lehramtsanwärter (Düsseldorf u. Dortmund) unverheiratet N=59
Gr.8: weibliche Lehramtsanwärter (Düsseldorf u. Dortmund) verheiratet N=78

---

1) Wenn man nicht (was bei der Konzipierung des Fragebogens nicht berücksichtigt wurde) eine dritte Antwortmöglichkeit "eheähnliche Verbindung" einführt.

Bei den paarweisen Mittelwertvergleichen trat die Schwierigkeit auf, daß bei einigen Gruppen die Anzahl der verheirateten bzw. nicht verheirateten Probanden für einen statistischen Vergleich an sich zu klein (N zwischen 1o und 2o) war. Deshalb soll auf jene Gruppenvergleiche besonderer Wert gelegt werden, bei denen eine genügend große Anzahl von Probanden Gewähr dafür bietet, daß vorhandene Unterschiede sich auch tatsächlich objektivieren lassen: dies traf insbesondere auf den Vergleich der verheirateten und unverheirateten männlichen Studierenden und weiblichen Lehramtsanwärter zu.

4.2.2. Ergebnisse der paarweisen Mittelwertvergleiche

Bei einer Gegenüberstellung der Ergebnisse von verheirateten und unverheirateten männlichen Studierenden (1. und 6. Semester) läßt sich ein signifikanter Unterschied beim Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus objektivieren, hier zeichnen sich die unverheirateten Studenten durch höhere Werte auf der Eysenck-schen Neurotizismus-Skala aus. Außer bei je einem Autoritarismus- und einem Zufriedenheitsitem, wo die verheirateten Probanden günstigere (d.h. zufriedenere und weniger autoritäre) Werte aufweisen, tendieren die verheirateten Probanden bei der Einschätzung des Lehrerberufs deutlich mehr zum Pol "Leitung" ($p<.o3o$) als die nicht verheirateten Studenten. (vgl.Abb. 9)
Verheiratete und nicht verheiratete männliche Lehramtsanwärter weisen den gleichen signifikanten Unterschied beim Merkmal Neurotizismus auf wie die beiden Gruppen der männlichen Studierenden. Im übrigen ergeben sich nur signifikante Differenzen im Polaritätenprofil, wo die verheirateten Probanden weniger stark zum Pol "Neuland erobern" tendieren, als ihre unverheirateten Kollegen; bei den unverheirateten Referendaren fällt dagegen in viel stärkerem Maße die Wahl auf die Pole "Umgang mit Menschen" und "mit Kollegen zusammen arbeiten".

Abb. 9

Merkmal	Gr.1 männl.Stud.unverh. M	S	Gr.2 männl.Stud.verh. M	S	p
Neurotizismus	9.67	6.15	7.o6	4.15	< .o14
Aut.Item 3	2.16	1.12	1.69	o.87	< .o34
Pol.2	3.6o	1.87	4.55	2.14	< .o28
Zufr.Item 62	3.88	1.o3	4.24	o.62	< .o33

Merkmal	Gr.3 männl.Ref.unverh. M	S	Gr.4 männl. Ref.verh. M	S	p
Neurotizismus	9.o7	5.75	6.24	4.9o	< .o88
Pol.7	1.o7	0.27	2.21	2.21	< .oo2
Pol.1o	1.3o	o.48	2.36	1.86	< .oo2

Merkmal	Gr.5 weibl.Stud.unverh. M	S	Gr.6 weibl.Stud.verh. M	S	p
Aut.Item 4	2.48	1.39	1.7o	1.31	< .o32
Pol.3	2.33	1.35	3.15	1.72	< .o49

Merkmal	Gr.7 weibl.Lehramtsanwärter unverh. M	S	Gr.8 weibl.Lehramtsanwärter verh. M	S	p
Direktivität	-17.27	9.82	-12.87	8.68	< .oo6
Pol.2	4.28	1.91	3.69	1.84	< .o74
Zufr.Item 54	2.1o	o.97	2.5o	o.95	< .o18

Die statistische Gegenüberstellung verheirateter und unverheirateter männlicher Lehramtsanwärter wird in ihrer Aussagekraft durch die sehr geringe Gruppengröße einer der beiden Gruppen beeinträchtigt, das gleiche gilt für den Vergleich der unverheirateten und verheirateten Studentinnen. Hier ergibt sich lediglich bei einem Autoritarismus-Item ein für die verheirateten Probanden "günstigerer" Wert, bemerkenswert erscheint zudem, daß die verheirateten Studentinnen (ihrer Beantwortung des Polaritätenprofils zufolge) signifikant geringeren Wert auf "gesellschaftliche Verbindungen" des Lehrers legen als die unverheirateten Studentinnen.
Ebenfalls im Polaritätenprofil zeigt sich bei einem Vergleich der verheirateten mit den unverheirateten Referendarinnen ein Unterschied ($p < .074$) bei der Dimension "Leitung vs Durchführung", hier sprechen sich die unverheirateten Probanden mehr für den Pol "Leitung" aus. Wichtiger - wenn auch auf der gleichen Linie liegend - erscheinen die statistisch abgesicherten höheren Direktivitätswerte der unverheirateten Referendarinnen; diese Gruppe neigt demnach in stärkerem Maße dazu, die "Handlungen und Erlebnisweisen anderer Personen nach den eigenen Vorstellungen zu lenken und zu kontrollieren".[1]

4.2.3. Interpretation der Ergebnisse

Überblickt man die Einzelbefunde, so läßt sich daraus sicherlich noch keine "grundsätzlich" unterschiedliche Einstellung zum Lehrerberuf bei verheirateten und unverheirateten zukünftigen Lehrern ableiten.
Festzuhalten sind indes drei Punkte, die für die Aufstellung entsprechender Hypothesen in ähnlichen Untersuchungen eine Anregung darstellen könnten:

1. Unverheiratete Probanden beiderlei Geschlechts plazieren im Polaritätenprofil den Lehrerberuf stärker in die Näh-

---

1) R. Bastine, Handanweisung zum FDE, S. 3

der Pole "gesellschaftliche Berbindungen" und "Umgang mit Menschen" als ihre verheirateten Kollegen und Kolleginnen. Möglicherweise ist hieraus die Tendenz der unverheirateten Studierenden und Referendare zu erkennen, im angestrebten Lehrerberuf (auch) eine Befriedigung von Bedürfnissen nach sozialem Kontakt zu erwarten, Strebungen, die bei den Verheirateten zu einem Teil sicherlich durch die Partnerbeziehung (zum Teil auch durch die Familie) erfüllt sind.

2. Verheiratete Studenten erweisen sich als weniger "neurotisch" (im Sinne des Eysenck' schen Neurotizismus-Konstrukts) als unverheiratete Studenten. Bei dieser Beziehung zwischen Familienstand und Neurotizismus-Score muß die Frage nach den Gründen bzw. Auswirkungen unbeantwortet bleiben. Einmal wäre daran zu denken, daß der Zustand des Verheiratetseins bei den Studierenden und Referendaren dazu beiträgt, das Ausmaß an Neurotizismus zu verringern, zum anderen könnte es der Fall sein, daß die "neurotischeren" unter den Studierenden und Lehramtsanwärtern die Ehe einzugehen unschlüssiger sind oder seltener geheiratet werden. Von allen derartigen "Spekulationen" abgesehen, wäre es für eine Erforschung des psychohygienischen Aspektes des Studiums wesentlich, zu erforschen, welche Rolle die Partnerbeziehung (hier sicherlich unzureichend operationalisiert durch die Frage nach dem Familienstand) im Hinblick etwa auf eine bessere Tolerierung "neurotisierender" Studienbedingungen und -einflüsse wie weitgehende soziale Isolation, Prüfungssituationen[1] etc. spielt.

3. Auffallend ist das hochsignifikant stärkere Ausmaß an Direktivität bei den unverheirateten Referendarinnen. Auch hier können über Ursache und Wirkung nur Vermutungen ausgesprochen werden, aber auch hier wäre bei künftigen Untersuchungen die Frage nach der Funktion des

---

1) vgl. Dörner, K., Die Hochschulpsychiatrie, Stuttgart 1967 S. 44 ff.

Lehrerberufes gerade für die Lehrer und Lehrerinnen zu stellen, bei denen die Schule der hauptsächliche "Lieferant" für Sozialbeziehungen ist. Daß gerade bei unverheirateten Lehrerinnen ein Problem darin bestehen könnte, daß sie außerhalb der Schule (wo sie mehr oder weniger Amtspersonen und Autoritäten darstellen) in geringerem Maß soziale "Rückkopplung", damit verbunden auch weniger Möglichkeiten zur Korrektur z.B. bestimmter "direktiver" Verhaltensweisen bekommen, wäre dabei mitzubedenken.

4.3. Vergleich von Studierenden und Lehramtsanwärtern mit bzw. ohne abgeschlossener/ nicht abgeschlossener Berufsausbildung vor dem PH-Studium

4.3.1. Methodische Überlegungen, Zusammenstellung der Gruppen

Zu den persönlichen Angaben, die am Ende des Fragebogens erbeten wurden, gehörte auch die Frage nach einer Ausbildung vor dem Pädagogik-Studium. Dabei war ergänzend gefragt worden, ob diese Ausbildung abgeschlossen oder nicht zu Ende geführt worden sei.
Es war vorgesehen, die Probanden mit abgeschlossener Ausbildung denjenigen gegenüberzustellen, die ihre Ausbildung nicht beendet hatten, außerdem beide Gruppen mit den Studierenden und Referendaren ohne vorherige Ausbildung zu vergleichen. Diese statistischen Vergleiche sollten dabei nach Geschlechtern getrennt vorgenommen werden, damit geschlechtsspezifische Einstellungsunterschiede hier keine Störvariable darstellen könnten. Die geringe Anzahl der Probanden, die angaben, ihre (vorherige) Ausbildung nicht abgeschlossen zu haben, verhinderte jedoch einen getrennt nach Geschlechtern gezogenen Vergleich. Die nunmehr durchgeführten Mittelwertvergleiche sind demnach etwas grobmaschig, weil durch die Zusammenfassung von männlichen und weiblichen Probanden in jeweils einer Gruppe gleichen beruflichen "Werdegangs' etwaige Unterschiede verwischt werden können. Da es aber

hier nicht um die das Problem der Beibehaltung oder Verwerfung von Hypothesen geht, sondern um Anhaltspunkte zur Bildung von überprüfbaren Versuchsfragen, erschien es gerade noch vertretbar, so zu verfahren.

Von den insgesamt 431 Pbn hatten 1o9 eine Berufsausbildung vor dem Pädagogik-Studium erfahren, bei 86 war diese Ausbildung beendet, bei 23 nicht abgeschlossen worden.

Dementsprechend wurden folgende drei Gruppen gebildet:

Gruppe 1: Pbn, die ihre Ausbildung abgebrochen hatten (N=23)

Gruppe 2: Pbn, die ihre Ausbildung beendet hatten (N=86)

Gruppe 3: Pbn ohne vorherige Berufsausbildung (N=322)

4.3.2. Ergebnisse der paarweisen Mittelwertvergleiche

Bei einem Vergleich der Probanden, die die Ausbildung vollendet hatten mit jenen, bei denen sie abgebrochen wurde, zeigten sich lediglich bei der Polarität 1o (mit Kollegen zusammen arbeiten vs allein arbeiten) und beim 1. Zufriedenheitsfaktor (allgemeine Berufszufriedenheit) erwähnenswerte Unterschiede. Die Probanden mit abgeschlossener Ausbildung erwiesen sich dabei als signifikant unzufriedener, gleichzeitig hielten sie eine enge Zusammenarbeit mit Kollegen für weniger wichtig als die Vergleichsgruppe.
Der Vergleich der Probanden mit abgeschlossener Ausbildung mit den übrigen Studierenden und Referendaren (ohne irgendwelche Berufsausbildung) ergibt eine Anzahl von signifikanten Differenzen. Bemerkenswerterweise stufen die Probanden mit abgeschlossener Ausbildung den Lehrerberuf in seiner sozialen Wertigkeit signifikant niedriger ein als die übrigen Befragten, sie plazieren ihn nämlich zwischen "Regierungsrat" und "Pfarrer", während er nach der Meinung der Probanden ohne Berufserfahrung zwischen "Studienrat" und "Regierungsrat" (!) gehört. Auch die Bearbeitung des Polari-

tätenprofils läßt unterschiedliche Vorstellungen vom Lehrerberuf deutlich werden: so erachten die Probanden mit abgeschlossener Ausbildung ein höheres Maß an politischer Aktivität (Polarität 9) für den Lehrer als wünschenswert, außerdem legen sie größeres Gewicht auf die Dimension "Leitung" (vs."Durchführung") als die Vergleichsgruppe. Andererseits votieren sie weniger stark sowohl für "Gesellschaftliche Verbindungen" als auch für "Zusammenarbeit mit Kollegen" und legen sich in geringerem Maß auf eine Tätigkeit des Lehrers in der Stadt fest. Nach ihrer Berufszufriedenheit gefragt, erweisen sie sich als signifikant unzufriedner als die Gruppen ohne bzw. mit nicht abgeschlossener Berufsausbildung vor Antritt des Studiums.

Abb. 10

Ergeb nisse der paarweisen Mittelwertsvergleiche von Probanden mit abgeschlossener, mit nicht abgeschlossener und ohne Berufsausbildung vor dem Studium.

	Gr. 1 (Ausb. nicht abgeschl.)		Gr. 2 (Ausb. abgeschl.)		
Merkmal	M	S	M	S	p
Pol 10	1.6o	1.04	2.28	1.72	<.05
Zu F_1	15.65	2.16	14.69	2.28	<.10

	Gr. 1 (Ausb. nicht abgeschl.)		Gr. 3 (Ohne Ausb.)		
Merkmal	M	S	M	S	p
Pol 9	5.15	1.72	3.85	2.o5	<.01

	Gr. 2 (Ausb. abgeschl.)		Gr. 3 (Ohne Ausb.)		
Merkmal	M	S	M	S	p
Bo 51	5.81	3.98	4.89	3.40	<.05
Pol 2	4.22	2.o4	3.76	1.89	<.05
Pol 3	3.00	1.74	2.47	1.39	<.02
Pol 6	2.87	1.93	2.37	1.74	<.05
Pol 9	4.96	2.03	3.85	2.05	<.01
Pol10	2.28	1.72	1.83	1.15	<.05
Zu F_1	14.69	2.28	15.36	2,27	<.02
Zu F_3	6.03	1.67	6.43	1.43	<.05

4.3.3. Interpretation der Ergebnisse

Der Befund geringerer (allgemeiner) Berufszufriedenheit bei den Probanden mit abgeschlossener Ausbildung verglichen mit den Studierenden und Referendaren, deren Ausbildung vor dem PH-Studium unvollendet blieb, erscheint auf den ersten Blick etwas überraschend: warum gerade die geringere Berufszufriedenheit bei denjenigen, die es eigentlich "nicht nötig" gehabt hätten, zum Lehrerstudium überzuwechseln? Zwei Antworten erscheinen hier möglich: zum einen dürfte die Übernahme der Rolle als Lernender schwerer fallen, wenn man bereits (voll ausgebildet) in einer beruflichen Tätigkeit gestanden hat, zum anderen ließe sich die Vermutung äußern, daß ein berufliches "Intermezzo" - gleichgültig in welchem Beruf - dazu führt, das Verhältnis von Befriedigung im Beruf zu beruflicher "Mühsal" realistischer zu sehen, d.h. übertriebene Erwartungen zurückzustellen. Für die Annahme, daß bei der genannten Gruppe auf zu hohe Erwartungen verzichtet wird, spräche denn auch die "maßvollere" soziale Einschätzung des Status, den man für den Lehrerberuf für angemessen hält. Die Unterschiede im Polaritätenprofil zwischen Probanden mit abgeschlossener Ausbildung und übrigen Probanden (ohne Ausbildung) lassen sich dahingehend interpretieren, daß die bereits Berufstätigen weniger Wert auf gewisse Aspekte der sozialen Kommunikation als Lehrer ("Zusammenarbeit mit Kollegen", "gesellschaftliche Verbindungen") legen, andererseits - vielleicht ist auch dies eine Auswirkung konkreter beruflicher Erfahrungen - in bedeutend stärkerem Maß eine politisch aktive Haltung für den Lehrer postulieren. Bemerkenswerterweise finden wir gerade den letztgenannten Unterschied - als im übrigen einzige signifikante Differenz - bei der Gegenüberstellung der Gruppe mit nicht beendeter Ausbildung und den übrigen Probanden.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß aus den paarweisen Mittelwertvergleichen der drei Gruppen in erster Linie eine unterschiedliche Sicht des Lehrerberufs hervorgeht und

nicht so sehr eine Differenz in wichtigen Persönlichkeits- und Einstellungsmerkmalen.
Offensichtlich sind Einstellungen zum Lehrerberuf - auch im Zusammenhang mit (nicht pädagogischen) Vorerfahrungen nicht so leicht veränderbar wie jene Dimensionen, die z.B. durch das Semantische Differential erfaßt werden und die man als "Vorstellung" oder "Sicht" des Lehrerberufes umschreiben könnte.[1]

4.4. Sozialer Status und Einstellungen zu schul- und erziehungsrelevanten Fragen

4.4.1. Methodische Vorüberlegungen und Fragestellung

In Untersuchungen, in denen der sozio-ökonomische Status der Probanden eine wesentliche Variable darstellt, bedeutet es immer eine Schwierigkeit, Individuen bestimmten sozialen Klassen oder Schichten zuzuordnen. Gleichgültig, ob man die Probanden anhand des Indexes zur "Messung der sozialen Schicht" von Scheuch und Daheim[2] klassifiziert oder sich eines von Kleining und Moore[3] entwickelten Instrumentes zur "sozialen Selbsteinstufung" bedient oder aber nach dem Schema vorgeht, das Hylla[4] verwendet, um bestimmte Berufe bestimmten sozialen Schichten zuzuordnen: in keinem Fall dürfte es möglich sein, allen Probanden "gerecht" zu werden. Denn einerseits läuft man bei Anwendung eines detaillierten und perfektionierten Schemas Gefahr, sich einer Kategorisierung anzuschließen, bei der eine bestimmte Zuteilung von

---

1) Secord,P.W. und Backman,C.W., Social Psychology, 1964, S.98, sehen den Unterschied zwischen "opinion" und "attitude" darin, daß eine Meinung eine Annahme darstellt, die man über irgend ein Objekt der Umgebung hat. Sie unterscheidet sich von der Einstellung darin, daß sie relativ frei von Gefühlen ist - ihr fehlt die affektive Komponente, die bei der Einstellung so zentral ist.

2) Scheuch, E.K. und Daheim,H.J., Sozialprestige und soziale Schichtung, 1961

3) Kleining, G. und Moore,H., Soziale Selbsteinstufung, 1968

4) Hylla,E., zitiert nach Ferdinand,W.: Der Lehrer mag mein Kind nicht leiden, Schule und Psychologie, 1962, S.364

Wertpunkten letzten Endes fragwürdig bleibt[1], zum anderen aber ist bei einem relativ einfachen Schema[2] stets das Risiko gegeben, für die Bestimmung des sozialen Status wesentliche Merkmale (z.B. Schulbildung) nicht oder nicht hinreichend genau berücksichtigen zu können.
Angesichts der Problematik, daß keines der vorliegenden Systeme einer substantiellen Kritik standzuhalten in der Lage ist, wurde hier auf das Schema zurückgegriffen, das für eine Untersuchung mit Fragebögen am praktikabelsten erschien, nämlich die von E.Hylla[3] vorgeschlagene Zuordnung der Befragten zu drei Schichten (Ober-, Mittel- und Grundschicht) aufgrund des - im Fragebogen anzugebenden - Beruf des Vaters. Die eine der zu beantwortenden Fragen betrifft nun den jeweiligen Anteil dieser drei Schichten bei männlichen und weiblichen Studierenden und Referendaren, damit verbunden wäre auch zu untersuchen, ob - längsschnittlich gesehen - Angehörige der Grundschicht in vermehrtem Maße den Lehrerberuf ergreifen.
Gegenüber dieser eher "soziologischen" Problemstellung betrifft der zweite, hier näher zu betrachtende Fragenkomplex eine in höherem Maße psychologische Thematik: es soll nämlich untersucht werden, ob bezogen auf schul- und erziehungsrelevante Einstellungsdimensionen "schichtspezifische" Unterschiede zu verzeichnen sind.

---

1) Scheuch, E.K. und Daheim, H.J., S. 98 f

2) diesen "Vorwurf" könnte man dem Schema von E.Hylla machen

3) Hylla unterscheidet innerhalb der Mittelschicht noch zwischen "gehobener" Mittelschicht und "Mittelschicht", bei der Grundschicht nimmt er eine Differenzierung in "gehobene Grundschicht" und "Grundschicht" vor. Für die statistischen Vergleiche innerhalb unserer Untersuchung erschien es (aus Gründen der statistischen Verrechnung) angebracht und auch ausreichend, eine Unterteilung in nur drei Schichten vorzunehmen. Die folgende Aufstellung gibt Auskunft darüber, zu welcher sozialen Schicht die Probanden aufgrund des Berufes ihres Vaters gerechnet wurden:
Oberschicht: Industrielle, Fabrikanten, Gutsbesitzer, Großkaufleute, freie Berufe, Pfarrer, Ärzte, Rechtsanwälte, Hochschullehrer, höhere Beamte, höhere Angestellte
Mittelschicht: mittlere u. untere Beamte, Geschäftsleute, Gastwirte, Angestellte, Werkmeister, Gewerbetreibende, Landwirte, Vertreter
Grundschicht: Handwerker, Facharbeiter, Landarbeiter, sonstige Arbeiter, ungelernte Arbeiter, Bergleute (vgl. Ferdinand, W., 1962, S. 364)

4.4.2. Verteilung der Probanden auf die drei sozialen Schichten

4.4.2.1. Quantitative Analyse der jeweiligen Anteile

Ordnet man männliche und weibliche Studierende und Referendare nach dem Beruf des Vaters[1] einer der drei Schichten zu und vergleicht den Anteil der Dortmunder Probanden[2] aus den "Extremgruppen" Ober- und Grundschicht; so läßt sich zeigen, daß signifikant mehr ($p < .02$) weibliche als männliche Befragte aus der sozialen Oberschicht kommen, dagegen der Anteil der Grundschichtangehörigen bei den männlichen Probanden deutlich größer ist.

Abb. 11

	Herkunft aus sozialer Oberschicht	Grundschicht
männliche Studierende (1.u.6.Semester), männliche Referendare Dortmund	6	35
weibliche Studierende (1.u.6.Semester), weibliche Referendare Dortmund	2o	23

$$\chi^2 = 8.54,\ p =< .02$$

Dieses Ergebnis bestätigt generell den Befund von Horn, daß die angehenden Lehrerinnen "im allgemeinen aus wesentlich besseren sozio-ökonomischen Verhältnissen stammen"[3]. Daß jedoch "jede zweite Tochter eines gehobenen oder höheren Beamten, jede vierte Tochter eines Akademikers"[4] sei, finden

---

1) Die Pbn waren um diese Angabe gebeten worden; bis auf verschwindend wenige Fälle wurde uns diese Information gegeben.

2) Die Düsseldorfer Referendare wurden aus diesem Vergleich herausgenommen, um die Vergleichbarkeit mit den Dortmunder Studierenden nicht in Frage zu stellen.

3) Horn,H., Volksschullehrernachwuchs, S. 323

4) Horn,H., S.323

wir bei unserer Stichprobe nicht bestätigt. Von den 171 Studentinnen und Referendarinnen aus Dortmund entstammen 20 der Oberschicht, 128 der Mittelschicht und 23 der sozialen Grundschicht. Da in unserer Kategorisierung Akademiker sämtlich zur Oberschicht zählen, ist günstigenfalls nur jede achte angehende Lehrerin Tochter eines Akademikers. Ob dies eine Dortmunder Eigentümlichkeit ist, mag dahingestellt sein, es wäre aber daran zu denken, daß seit 1959 - dem Zeitpunkt der Horn' schen Datenerhebung - die Gesamtentwicklung dahingehend verlaufen ist, daß für die weiblichen Probanden aus Mittel- und Grundschicht der Lehrerberuf in steigendem Maße erreichbar wurde.

4.4.2.2. "Längsschnittliche" Verlagerung der prozentualen Anteile von Pädagogik-Studierenden aus sozialer Ober-, Mittel- und Grundschicht

Betrachtet man die Stichproben der Dortmunder Erhebung unter der Fragestellung, ob in den letzten Jahren eine Verlagerung des prozentualen Anteils von Angehörigen der Ober-, Mittel- und Grundschicht unter den zukünftigen Lehrern eingetreten ist, so läßt sich dies für die weiblichen Probanden bejahen. Unsere Ergebnisse lassen den Schluß zu, daß sich von 1966 bis 1971 der Anteil der weiblichen Probanden aus der sozialen Oberschicht verringert hat, im gleichen Maße aber mehr Mädchen aus der Grund- und Mittelschicht den Lehrerberuf gewählt haben.

Während von den 45 Dortmunder Referendarinnen, die spätestens im Wintersemester 1966/67 ihr Studium begannen, 10 der Oberschicht, aber nur 4 der sozialen Grundschicht zuzuordnen sind, beträgt das Verhältnis von Ober- zu Grundschichtangehörigen bei den 40 Studentinnen des 6. Semesters (spätester Studienbeginn Wintersemester 1967/68) 5 zu 7, bei den 86 Studentinnen schließlich, die mit ihrem Studium im Wintersemester 1971/72 begannen, sogar 5 zu 12. (In Abb. 12 sind

die absoluten und prozentualen Werte jeweils für Ober-, Mittel- und Grundschicht angegeben, die statistische Verrechnung hinsichtlich der "längsschnittlichen" Analyse ergibt bei den weiblichen Studierenden und Referendarinnen aus Dortmund einen auf dem 5-Prozent-Niveau gesicherten Unterschied.)

Abb.12 Verteilung der weiblichen Probanden auf die drei sozialen Schichten

	Oberschicht	Mittelschicht	Grundschicht	
Dort.Ref.weibl.	1o 22,2o %	31 68,88 %	4 8,88 %	45
Stud.6.Sem.weibl.	5 12,5o %	28 7o,oo %	7 17,5o %	4o
Stud.1.Sem.weibl.	5 5,81 %	69 8o,23 %	12 13,95 %	86

$X^2 = 9.63$ bei df = 4, $p < .05$

Stellt man die entsprechenden Zahlen für die männlichen Probanden zusammen, (vgl.Abb. 13) so läßt sich eine entsprechende Tendenz nicht zeigen: bei den im Wintersemester 1966/67 bis hin zu den im Winter 1971/72 das Studium beginnenden Dortmunder Referendaren und Studenten unterscheiden sich die Anteile von Ober-, Mittel- und Grundschicht kaum.[1]

Abb.13 Verteilung der männlichen Probanden auf die drei sozialen Schichten

	Oberschicht	Mittelschicht	Grundschicht	
Dort.Ref.männl.	1 3,7o %	19 7o,73 %	7 25,92 %	27
Stud.6.Sem.männl.	3 4,76 %	45 71,42 %	15 23,8o %	63
Stud.1.Sem.männl.	2 4,16 %	32 66,66 %	13 27,o8 %	47

1) Ein Chi-Quadrat-Test wurde in diesem Fall wegen der zu geringen Besetzung dieser Zellen nicht durchgeführt, doch besteht an einem nicht-signifikanten Ergebnis kein Zweifel.

4.4.2.3. Interpretation der Befunde

Die Tatsache, daß der Anteil der Oberschichtangehörigen bei den weiblichen Pädagogik-Studenten und Lehramtsanwärtern - obschon immer noch größer als bei den männlichen Probanden - zugunsten des Anteils sowohl aus Grund- als auch aus Mittelschicht abzunehmen scheint, bedarf ebenso einer gründlichen Überprüfung an repräsentativen größeren Stichproben, wie die Gründe für eine solche "soziale Mobilität".[1] Der wachsende Anteil von Unterschichtangehörigen bei den zukünftigen Lehrerinnen könnte darauf hinweisen, daß bei Mädchen aus der sozialen Grundschicht die Motivation, den Lehrerberuf zu ergreifen, gestiegen ist; möglicherweise ist dies bereits eine Auswirkung über die gerade in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit zunehmend intensiv geführte Diskussion über Themen der Bildung und Erziehung allgemein, der Chancengleichheit im besonderen. Demgegenüber könnte man im Hinblick auf die offensichtlich abnehmende Tendenz von weiblichen Oberschichtangehörigen, Pädagogik zu studieren, die Vermutung äußern, daß materielle Pluspunkte des PH-Studiums wie "kurzes, kostenmäßig erschwingliches, dazu vielseitig bildendes Studium"[2] nicht mehr die Attraktivität besitzen, die man ihnen noch vor einigen Jahren zuzusprechen geneigt war.[3]

---

1) Trotz aller unterschiedlichen Tendenzen bei den weiblichen und männlichen Studierenden und Referendaren bestätigen unsere Zahlen, daß sich nach wie vor die meisten Lehrerstudenten aus der sozialen Mittelschicht rekrutieren (vgl. Undeutsch,U., Motive der Abiturienten, S. 8 ff)

2) Horn,H., Volksschullehrernachwuchs, S. 323

3) vgl. Horn,H., ebenda und Undeutsch,U., Motive der Abiturienten, S. 151 ff

4.4.3. Schichtspezifische Einstellungsunterschiede

4.4.3.1. Fragestellung und Zusammenstellung der Gruppen

Schichtspezifische Einstellungsunterschiede bei Lehrerstudenten und Referendaren sind bis vor kurzem kaum Gegenstand der Forschung gewesen. In seiner 1972 erschienenen Untersuchung über "Lehrer, Studium und Beruf" berücksichtigt J.J.Koch zwar die Variable der sozialen Schicht, der Autor kommt jedoch angesichts der spärlichen im KLE (Konstanzer Fragebogen für Lehrereinstellungen) objektivierten signifikanten Differenzen zu dem Schluß, daß die Variable "Schichtzugehörigkeit" sich "im Hinblick auf Einstellungsuntersuchungen als im wesentlichen unergiebig" erweist.[1]
Nun handelt es sich bei dem von Koch verwandten Fragebogen um ein relativ spezifisches Instrument[2]; es fragt sich, ob sich aufgrund der Ergebnisse unseres Fragebogens, der sehr viel breiter angelegt ist und eine größere Anzahl von Einstellungs- und Persönlichkeitsdimensionen erfaßt, eine Stützung der von Koch formulierten "Nullhypothese" ergibt, oder ob sich substantielle schichtspezifische Einstellungsunterschiede herausstellen.
Zur Durchführung dieser Überprüfung wurden nach den Kriterien Geschlecht und Schichtzugehörigkeit folgende sechs Gruppen[3] gebildet:

Gruppe 1: Oberschicht männlich (N=16)
Gruppe 2: Oberschicht weiblich (N=51)
Gruppe 3: Mittelschicht männlich (N=11o)
Gruppe 4: Mittelschicht weiblich (N=186)
Gruppe 5: Grundschicht männlich (N=4o)
Gruppe 6: Grundschicht weiblich (N=28)

---

1) Koch,J.J., Lehrer, Studium und Beruf, S. 123
2) Koch,J.J., ebenda, S.55-74
3) Düsseldorfer und Dortmunder Referendare werden dabei ebenso zusammengefaßt wie Probanden in verschiedenen Ausbildungsstadien

Bei den paarweisen Mittelwertvergleichen werden jeweils die Angehörigen verschiedener Schichten, jedoch des gleichen Geschlechts, einander gegenübergestellt. Bei Vergleichen von Angehörigen gleicher sozialer Herkunft, aber verschiedenen Geschlechts würden die sehr ausgeprägten generellen Geschlechtsunterschiede den Einfluß der Variable "soziale Schicht" stark verundeutlichen.

4.4.3.2. Ergebnisse der paarweisen Mittelwertvergleiche bei den Gruppen der männlichen Befragten

Im folgenden sind die statistisch signifikanten Unterschiede, die sich bei den einzelnen Gruppenvergleichen ergeben, tabellarisch zusammengestellt (Abb. 14), dabei werden jeweils Mittelwert und Streuung des Merkmals sowie das Signifikanzniveau angegeben.
Zuerst werden die nach ihrer Zugehörigkeit zu sozialen Schichten zusammengestellten Gruppen der männlichen Probanden, daran anschließend die entsprechenden weiblichen Gruppierungen in paarweisen Mittelwertvergleichen einander gegenübergestellt.

Abb. 14 Signifikante Einstellungsunterschiede bei männlichen Probanden unterschiedlicher sozialer Schichten.

	Oberschicht männl. Gr.1		Mittelschicht männl. Gr.3		
Merkmal	M	S	M	S	p
Bo 5o	5.53	1.95	7.28	3.23	< .o1
Pol 1 Tradition vs Neuland erobern	6.62	o.78	5.57	1.35	< .o1

Abb. 14 (Forts.)

Merkmal	Oberschicht männl. Gr.1 M	S	Grundschicht männl. Gr.5 M	S	p
Aut.Item 4 Bei Trotzreaktionen auch in kleinen Dingen nicht nachgeben.	2.75	1.48	1.92	1.04	< .05
Aut.Item 9 Meistens vergißt ein Schüler seine Sorgen eher ...	2.56	0.89	1.82	0.87	< .01
Autoritäts-faktor 3	12.38	3.70	10.86	3.50	< .10

Merkmal	Mittelschicht männl. Gr.3 M	S	Grundschicht männl. Gr.5 M	S	p
Direktivität	-11.94	9.82	-8.00	11.66	< .05
Extr.	17.84	11.96	21.55	8.82	< .05
Aut.Item 4	2.47	1.41	1.92	1.04	< .05
Pol. 4 take a chance-finanz.Sicherheit	5.00	1.79	4.13	1.97	< .05
FR 76 Psychologie wichtig?	4.55	0.65	4.84	0.48	< .05

Überblickt man diese Befunde, so findet man insgesamt bei den männlichen Probanden der Grundschicht ein stärkeres Ausmaß an Direktivität und Extraversion als bei den Angehörigen der Mittelschicht, auf der anderen Seite bekunden die Mitglieder der Grundschicht eine geringere Neigung zur Anwendung von Zwang (Aut.Faktor 3) als die Angehörigen der Oberschicht.

Im Vergleich zu Studenten und Referendaren der Mittelschicht legen Angehörige der Grundschicht weniger (!) Wert auf die "finanzielle Sicherheit" des Lehrers, bemerkenswert erscheint auch die Tatsache, daß sie das Fach Psychologie für noch wichtiger halten als ihre Kollegen aus der Mittelschicht.

4.4.3.3. Ergebnisse der paarweisen Mittelwertvergleiche bei den Gruppen der weiblichen Befragten

Bei einer Gegenüberstellung der weiblichen Probanden aus den jeweiligen sozialen Schichten ergeben sich folgende signifikante Unterschiede:

Abb. 15 Signifikante Einstellungsunterschiede bei weiblichen Probanden unterschiedlicher sozialer Schichten

	Oberschicht weibl. Gr.2		Mittelschicht weibl. Gr.4		
Merkmal	M	S	M	S	p
Pol 5 versch.Tätigkeit - gleichbl.Tätigkeit	1.35	o.81	1.67	1.18	< .o5
Pol 7 Umgang mit Menschen - sachbez.Arbeit	1.22	o.51	1,7o	1.37	< .o5

	Mittelschicht weibl. Gr.4		Grundschicht weibl. Gr.6		
Merkmal	M	S	M	S	p
Direktivität	-12.5o	27.14	-19.71	9.46	< .o1
Aut Item 2 schärfere Disziplin	1.97	1.16	1.57	o.79	< .o5
Pol 3 gesellsch.Verbindungen - zurückgezogen leben	2.4o	1.38	3.o3	1.58	< .o5
Pol 7 Umgang mit Menschen - sachbezogene Arbeit	1.7o	1.37	1.29	o.77	< .o5

Beim Vergleich der weiblichen Mitglieder der Grundschicht mit Mittel- und Oberschichtangehörigen fällt das signifikant geringere Maß an Direktivität bei den Angehörigen der Grundschicht besonders auf. Gegenüber der Oberschicht betont die Grundschicht stärker eine insgesamt aktivere Rolle des Lehrers (Pol.1), im Vergleich zur Mittelschicht legt sie größeres Gewicht auf den "Umgang mit Menschen" (Pol.7), während sie gleichzeitig "gesellschaftliche Verbindungen" (Pol.3) des Lehrers offensichtlich für weniger wichtig erachtet.
Weibliche Angehörige der Oberschicht unterscheiden sich von ihren Kolleginnen der Mittelschicht durch eine eher aktive, stärker sozialbezogene Einstellungskomponente.
Ein Ergebnis erscheint besonders bemerkenswert: beim Vergleich von weiblichen Angehörigen der Grundschicht einerseits und Mittel- als auch Oberschicht andererseits ist eine signifikant geringere direktive Einstellung der Grundschichtangehörigen zu verzeichnen.
Auf der anderen Seite erweisen sich die männlichen Probanden der Grundschicht als signifikant direktiver (!) als die männlichen Befragten aus der Mittelschicht, hier also läßt sich genau die umgekehrte Entwicklung feststellen wie bei den weiblichen Angehörigen der entsprechenden sozialen Schichtungen.[1]

4.4.3.4. Interpretation der Ergebnisse

Schließt man an die zuletzt dargestellten Befunde an, so stellt sich eine interessante Übereinstimmung mit Ergebnissen deutscher und amerikanischer Untersuchungen zum Problem geschlechtsspezifischen Verhaltens und seiner sozio-ökonomischen Determinierung heraus.

---

1) Die Differenz der Direktivitätswerte zwischen männlichen und weiblichen Angehörigen der Grundschicht ist dabei mit -8.oo zu -19.71 deutlich größer als beim Vergleich der Geschlechter allgemein; dort betrugen die Direktivitätswerte für die männlichen und weiblichen Probanden im Mittel -11.47 bzw. -15.o2.

So fand Kemmler (1967), daß die Mädchen (und nur die Mädchen), die aus schlechteren sozio-ökonomischer Umgebung stammten, (den Lehrern) als stärker "angepaßt", im übrigen aber "zurückhaltender, ruhiger und inaktiver" erschienen.[1] Der Sozialisationsdruck in Richtung auf Angepaßtheit und Zurückhaltung scheint (noch immer) besonders auf die Mädchen der Grundschicht ausgeübt zu werden. Auch Kagan und Moss (1962) konnten anhand ihrer Daten nachweisen, daß ein solches an "Rollenvorstellungen orientiertes Verhalten für Mädchen sozial höherer Schichten weniger bestimmend wurde, daß bei ihnen eher aggressive Tendenzen und weniger abhängiges Verhalten im jungen Erwachsenenalter nachweisbar wurden als bei Mädchen niedriger sozialer Schichten".[2]

Auch in unserer Untersuchung glauben wir bei der Grundschicht noch (späte) Anzeichen für einen Sozialisationsdruck gerade auf die Mädchen im Sinne einer Forderung nach größerer sozialer "Zurückhaltung" zu bemerken.[3]
Überblickt man die sechs Gruppenvergleiche, so scheint - im Gegensatz zur Annahme von Koch[4] - den Ergebnissen eine gewisse "Logik" zugrunde zu liegen. Man könnte die objektivierten Einstellungsunterschiede dahingehend charakterisieren, daß die Mitglieder der Oberschicht im Vergleich zu den beiden anderen Schichten größere Erwartungen an den Lehrerberuf bezüglich beruflicher Abwechslung und Sozialkontakt stellen. Im Vergleich zur Ober-, aber auch zur Grundschicht erscheinen die Angehörigen der Mittelschicht stärker "traditionsgebunden, ihre eher "konservative" Haltung äußert sich in ihrem betonten Streben nach materieller Sicherheit und dem stärkeren Verlangen nach Disziplin und Unterordnung der Schüler.

---

1) Kemmler, L., Erfolg und Versagen in der Grundschule, S.172

2) vgl. Lehr, U., Das Problem der Sozialisation geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen, 1972, S. 899

3) Auch von den weiblichen Angehörigen der Grundschicht wird die Bedeutung des Faches Psychologie für die Tätigkeit des Lehrers höher eingeschätzt als bei ihren Kolleginnen aus der Mittelschicht, jedoch ist dort der Unterschied nicht signifikant.

4) vgl. Koch, J.J., Lehrer, Studium und Beruf, S.122-124

Wir haben es hier mit Aspekten jener Einstellungen zu tun, die in der Sozialisationsforschung als typische Mittelstandshaltung beschrieben wird.[1]
Die der Grundschicht entstammenden zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen scheinen erzieherischen Zwang und Unnachgiebigkeit weniger gutzuheißen als die Mitglieder der beiden anderen sozio-ökonomischen Gruppierungen. Besonders bei den männlichen Probanden der Grundschicht sprechen Anzeichen dafür, daß sie mit vergleichsweise stärkerem sachlichem Interesse und auch größerem Engagement an das Lehrerstudium herangehen. Der stärkere Verzicht auf autoritäre Maßnahmen[2] und die größere Bedeutung, die diese Probanden einer psychologischen Schulung von Lehrern beimessen, wäre dabei möglicherweise so zu erklären, daß diesen Studierenden die Notwendigkeit psychologisch-pädagogischer Bemühungen von seiten der öffentlichen Institutionen (Schule, Hochschule) aufgrund eigener konkreter Erfahrungen innerhalb ihres bisherigen Lebenskreises direkter und eindrücklicher klar wurde. Nach unserer Auffassung heißt es den sozialisierenden Einfluß sozialer Schichten zu verkennen, wenn man mit Koch[3] annimmt, nach dem Durchlaufen eines dreigliedrigen Schulsystems habe die Schichtzugehörigkeit ihren differenzierenden Einfluß auf Werthaltungen, Einstellung und Orientierungsschemata verloren. Es wäre demgegenüber nur daran zu erinnern, daß mindestens bis zum Beginn des Studiums allein durch das Wohnen bei den Eltern die Studierenden in ständiger Berührung mit den Verhaltensnormen der betreffenden Schicht leben. Eine

---

1) vgl. Thomae, H., Soziale Schichten als Sozialisationsvariablen, 1972, S. 754 und Herrman ,Th., Psychologie der Erziehungsstile, 1966, S. 62

2) Die höheren Direktivitätswerte der männlichen Unterschicht-Angehörigen widersprechen dieser Argumentation nicht, denn offensichtlich werden im Fragebogen zur direktiven Einstellung doch andere Dimensionen erfaßt als mit Autoritarismus-Skalen (vgl. dazu die Ausführungen auf S. 148)

3) vgl. Koch, J.J., S. 124

psychische Verarbeitung dieser Normen braucht allerdings nicht allein in der Internalisierung eben jener Einstellungen zu bestehen, sie kann auch - und dafür sind in unseren Ergebnissen Anhaltspunkte deutlich zu sehen - durchaus die Form kritischer Reflexion dieser Verhaltensmaßstäbe annehmen.

5. Korrelative Zusammenhänge der Einzelmerkmale

5.1. Einleitung.

In den Versuchsfragen waren korrelative Beziehungen zwischen einzelnen Merkmalen angenommen worden. Um solche Beziehungen aufzudecken, wurden sämtliche Variablen, bei denen man von einem Intervallskalen-Niveau ausgehen konnte[1], miteinander korreliert (Produkt Moment-Korrelation)[2].
Da sich die Frage der Beziehungen von einzelnen Einstellungsmerkmalen in erster Linie auf die Gesamtstichprobe (Studenten und Referendare) bezieht, wird im folgenden von der Korrelationsmatrix eben dieser Gesamtstichprobe ausgegangen werden. Allerdings wurden der Tatsache, daß die Lehramtsanwärter eine größere Anzahl von Fragen zu beantworten hatten als die Studierenden und, davon abgesehen, sich ganz allgemein je nach Stichprobe andere Zusammenhänge ergeben können, dadurch Rechnung getragen, daß zusätzlich bei männlichen als auch bei weiblichen Studierenden und Referendaren jeweils eine gesonderte Interkorrelationsmatrix aller Einstellungsmerkmale erstellt wurde.[3] Diesbezügliche spezielle Ergebnisse werden insoweit berücksichtigt werden, als sie in Hinblick auf die Fragestellung wesentliche Abweichungen gegenüber der Interkorrelationsmatrix aller Probanden bringen.

---

1) Es sind die gleichen Merkmale, bei denen paarweise Mittelwertvergleiche durchgeführt wurden.

2) Programm KOR 1 vom Deutschen Rechenzentrum Darmstadt, Verfasser Dr.F.Gebhardt

3) Die Unterteilung der Gesamtstichprobe für Korrelationsrechnungen und Faktorenanalysen in vier Untergruppen bot sich an, da aufgrund der paarweisen Mittelwertvergleiche bekannt war, welche der - insgesamt 1o bzw. 11 Gruppen sich deutlich bzw. nur geringfügig unterschieden. Als relativ homogen konnten jeweils die Gruppen der männlichen sowie der weiblichen Studierenden (1. und 6. Semester) und die Gruppen der männlichen bzw. weiblichen Referendare (aus Dortmund und Düsseldorf) angesehen werden.

Bei Korrelationen zwischen zwei Merkmalen erhebt sich ebenso wie bei statistischer Prüfung von Unterschieden zwischen einzelnen Gruppen die Frage der Signifikanz. Als signifikante, d.h. statistisch abgesicherte, Korrelationen werden solche Zusammenhänge angesehen, die statistisch bedeutsam von 0 verschieden sind. Dabei ist zu beachten, daß dieses Faktum maßgeblich von der Anzahl der Vpn abhängt, für die Interkorrelationen berechnet werden. So muß beispielsweise bei 1o Vpn, bei denen 2 Merkmale in Beziehung zueinander gesetzt werden, der Korrelationskoeffizient mindestens o.576 betragen, um dem Kriterium der signifikanten Unterschiedlichkeit von r = 0 zu entsprechen, bei 2oo Vpn ist eine statistisch bedeutsame von 0 verschiedene Korrelation bereits bei einem Koeffizienten von r = o.138 gegeben.[1]

Bei den im folgenden zu besprechenden Interkorrelationen wird nicht auf die numerische Größe des Koeffizienten, sondern allein auf das Vorliegen eines signifikanten ($p < .05$ von r = 0 verschieden) oder hochsignifikanten (p mindestens < .o1) Zusammenhanges Bezug genommen. In den Tabellen (Anhang S.XXV ff) sind die Korrelationsmatrices für die Gesamtstichprobe und die vier Teilstichproben dargestellt, dabei wurden die bedeutsamen Beziehungen jeweils kenntlich gemacht.

Wenn im folgenden versucht wird, die Versuchsfragen anhand der aufgewiesenen signifikanten Interkorrelationen zu beantworten, so wird in erster Linie Wert darauf gelegt werden, vorhandene Beziehungen auf einer rein deskriptiven Ebene darzustellen. Auf weitreichende Erklärungsversuche wird - so verlockend dies auch zuweilen erscheinen mag - in der Regel verzichtet werden, dies aus folgenden Gründen:

1. Bekanntlich besagt eine Korrelation zwischen zwei Merkmalen (noch) nichts über eine etwaige Kausalbeziehung

---

1) vgl. Überla, K., Faktorenanalyse, Berlin 1968, S. 366-367

aus, möglicherweise sind beide Merkmale nicht (nur) voneinander, sondern (auch) von dritten, hier nicht näher erfaßten Variablen abhängig.[1] Zu "plausible" Interpretationen könnten Gefahr laufen, wesentliche, in der betreffenden Untersuchung jedoch nicht berücksichtigte Einflußgrößen zu vernachlässigen.

2. Gerade bei unserer Untersuchung stießen wir immer wieder auf die Tatbestände, daß Beziehungen zwischen Einstellungsmerkmalen, Persönlichkeitsvariablen, soziographischen Variablen (z.B. Alter) u.a. bei Lehrern und Lehrerstudenten bislang überhaupt noch nicht in der Weise empirisch untersucht wurden, daß bereits ein theoretisches Gerüst oder auch nur Vorstufen einer Theorie von derartigen Zusammenhängen vorläge.[2] Deshalb kommt Ergebnissen, wie wir sie hier vorlegen, in erster Linie die Funktion zu, in weiteren Untersuchungen zu überprüfende Hypothesen zu liefern.

5.2. Korrelationen mit dem Lebensalter

5.2.1. Versuchsfrage

In der Versuchsfrage 5 war angenommen worden, daß sich mit zunehmendem Alter in verstärktem Maße solche schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen zeigen, bei denen materielle und statusbezogene Aspekte des Lehrerberufes im Vordergrund des Interesses stehen.

---

1) vgl. Fröhlich, W.D. und Becker, J., Forschungsstatistik, Bonn, 1971, S. 424 - 426

2) vgl. dazu: Döring, K.W., Lehrerverhalten und Lehrerberuf, S. 8o ff, sowie die grundlegende Darstellung dieser Problematik bei Getzels, J.W. und Jackson, P.W., The Teachers Personality and Characteristics, in: Gage, N.L. (ed): Handbook of Research on Teaching, Chicago 1967, 5.Aufl., S.5o6-582

5.2.2. Ergebnisse.

Die Interkorrelationsmatrix weist aus, daß das Lebensalter hochsignifikant positiv mit den Merkmalen Direktivität, Rigidität und dem ersten Autoritarismusfaktor (Forderung nach Unterordnung und Autoritäten) korreliert, dagegen negative signifikante bis hochsignifikante Beziehungen zu allen drei Zugehörigkeitsfaktoren bestehen. Außerdem sind statistisch bedeutsame Beziehungen mit folgenden Polen des Semantischen Differentials zu verzeichnen:

"berufliche Tradition"	(Pol.1)
"Leitung"	(Pol.2)
"sachbezogene Arbeit"	(Pol.7)
"allein arbeiten"	(Pol.1o)

5.2.3. Beantwortung der Versuchsfrage.

In der Tat zeigen sich eine Reihe mit dem Lebensalter in statistisch bedeutsamer Beziehung stehender Einstellungsmerkmale. Allerdings kann die Hypothese, daß mit steigendem Alter materielle und statusbezogene Aspekte des Lehrerberufes eine höhere Wertigkeit erlangen, nicht aufrecht erhalten werden. Unsere Ergebnisse geben stattdessen Grund zur Annahme, daß ein höheres Lebensalter bei zukünftigen Lehrern eher mit einer Haltung verbunden ist, bei der Momente der hierarchischen Überordnung des Lehrers (Autoritarismus, Direktivität, Polarität 2) ebenso eine Rolle spielen wie ein eher der Tradition verpflichtetes Selbstverständnis des Lehrerberufes (Polaritäten 1o und 7, Beziehungen zwischen Rigidität und Alter). Offensichtlich kann auch mit einer Abnahme der Zufriedenheit mit dem Lehrerberuf gerechnet werden. Schaut man sich diesbezügliche Zusammenhänge bei den verschiedenen Stichproben einzeln an, so scheinen vor allem die Gruppen der Lehramtsanwärter am Zustandekommen dieser Korrelationen beteiligt zu sein, bei den Gruppen der männlichen und weiblichen Studierenden wird die Signi-

fikanzgrenze nicht erreicht.
Die Ergebnisse scheinen insofern bemerkenswert, als die aufgeführten Punkte in deutlichem Gegensatz zu den Verhaltensmaßstäben stehen dürften, die eine Berufsausbildung an der Pädagogischen Hochschule den zukünftigen Lehrern - zumindest theoretisch - zu vermitteln trachtet ("demokratischer" Verhaltensstil, Flexibilität, Kooperationsfähigkeit, Offenheit für pädagogische Reformen u.a.). Daß mit steigendem Alter - insbesondere bei den Lehramtsanwärtern - eben doch ganz andere Aspekte in den Vordergrund zu treten scheinen, könnte u.a. dadurch zu begründen sein, daß einmal die älteren Probanden durch berufliche Erfahrungen vor ihrem Hochschulstudium in einer ganz bestimmten (eher konservativen?) Weise vorgeprägt wurden, so daß die in der Hochschule vermittelten Werte und Verhaltensnormen bei ihnen weniger gut "ankommen". Vor allem wäre aber daran zu denken, daß - wie es sich bei den paarweisen Mittelwertvergleichen dieser Merkmale bereits zeigen ließ - die von der Hochschule offerierten Maßstäbe bereits im Studienseminar an Wirkung verlieren, ihr Einfluß auf die Einstellungen der Lehrer offensichtlich vorübergehender Natur ist.[1]
Aufgrund unserer Ergebnisse müßten wir eine neue Hypothese aufstellen, derart, daß mit zunehmendem Alter bei Lehrerstudenten, insbesondere Referendaren, eher "hierarchische" und "konservative" Einstellungen zu Schule und Schülern zu verzeichnen sind. Als Gründe dafür wäre die geringe Nachwirkung von im Studium erworbenen Normen und Orientierungen und/oder außerhochschulische (bzw. "vorhochschulische") Einflüsse anzunehmen.

---

1) Diese Annahme vertreten auch Koch, J.J. und Peifer, H., Sozialpsychologische Aspekte einer Reform der zweiten Phase der Lehrerbildung, S. 439: "Eines der Hauptergebnisse der Untersuchungen (von J.J.Koch, Anm.d.Verf.) besteht nun jedoch darin, daß nach Verlassen der Hochschule die beschriebenen Einstellungen offenbar einen erneuten raschen Wandel erfahren, und zwar diesmal in generell konservativer Richtung. Diese Einstellungs- und Meinungsrevision erfolgt allem Anschein nach bereits in den ersten Wochen bzw. Monaten der Einführung in die Berufspraxis, d.h. also in den ersten Phasen des Vorbereitungsdienstes."

5.3. Direktivität und Autoritarismus

5.3.1. Versuchsfragen

Bei der Erörterung der paarweisen Mittelwertvergleiche waren Ergebnisse der Autoritarismus-Skala zusammen mit Befunden des Fragebogens zur direktiven Einstellung behandelt worden, da angenommen werden konnte, daß in beiden Skalen Aspekte des "autoritären Verhaltens" erfaßt werden. Auch bei der Beantwortung der Versuchsfragen 4 und 6 (Annahme eines negativen Zusammenhangs zwischen autoritärer Einstellung und Berufszufriedenheit bzw. von Beziehungen zu bestimmten Vorstellungen des Probanden zum Lehrerberuf) sollen entsprechende Ergebnisse, die beide Skalen betreffen, hier dargestellt werden, dabei wird zuerst auf die Versuchsfrage 6 eingegangen werden.

5.3.2. Zusammenhänge mit dem Merkmal Direktivität

Beim Merkmal Direktivität finden wir eine hochsignifikante Beziehung zum Lebensalter, außerdem eine signifikante Korrelation mit dem ersten Autoritarismusfaktor. Ferner bestehen positive, statistisch bedeutsame Beziehungen zu Frage 73 ("Wenn Sie Kinder haben bzw. hätten,würden Sie gegebenenfalls den Volksschullehrerberuf Ihrem Sohn/Ihrer Tochter empfehlen?") sowie zu folgenden Alternativen des Polaritätenprofils:

gesellschaftliche Verbindungen (Pol. 3)
mit Kollegen zusammen arbeiten (Pol.1o)

5.3.3. Korrelationen mit Faktoren der Autoritarismus-Skala

Eine ganze Fülle von korrelativen Zusammenhängen ergibt sich bei der Betrachtung der drei Autoritarismus-Faktoren[1], von denen der erste (Forderung nach Unterordnung unter Autoritäten) als aufgrund der Ergebnisse der Faktorenanalyse (vgl. S.38ff) der wichtigste anzusehen ist.
Hochsignifikante Korrelationen finden wir hier mit den Merkmalen Lebensalter und Rigidität ($p < .001$), ferner auf dem 5-Prozent-Niveau abgesicherte Beziehungen zu Direktivität und, in Form einer negativen Korrelation, zu Extraversion.
Interessant erscheint auch die negative Beziehung zwischen Autoritarismus (1. und auch 2. Faktor) mit Frage 76, bei der nach der Bedeutung des Faches Psychologie für die Lehrertätigkeit gefragt wird.
Auch Zufriedenheit und Autoritarismus korrelieren miteinander, allerdings besteht hier nur eine statistisch signifikante Beziehung negativer Art zwischen dem ersten Zufriedenheitsfaktor (allgemeine Zufriedenheit und Empfindung von Entfaltungsmöglichkeit) sowie eine positive Korrelation zwischen dem zweiten Zufriedenheitsfaktor (Zufriedenheit mit Aufstieg und beruflicher Zukunft) und dem dritten Autoritarismus-Faktor (Forderung nach stärkerer Disziplin und straffer Führung).
Beim zweiten Autoritarismus-Faktor (Einplanen von Kritik als Erziehungsfaktor) findet sich, neben der bereits erwähnten Korrelation mit Frage 76, ein enger Zusammenhang mit Rigidität. Diesen gleichen Zusammenhang stellen wir auch beim dritten Autoritarismus-Faktor (Forderung nach schärferer Disziplin und strafferer Führung) fest. Beim dritten Autoritarismus-Faktor ist ferner die (positive!) korrelative Beziehung zum zweiten Zufriedenheitsfaktor (Zufriedenheit

---

1) Die einzelnen Autoritarismus-Faktoren korrelieren ebenso miteinander wie die drei Zufriedenheitsfaktoren, diese Zusammenhänge werden hier nicht weiter erörtert.

mit der Sicherung des beruflichen Aufstiegs) festzuhalten.

Mit Polen des Semantischen Differentials ergeben sich einige gesicherte Beziehungen; da das Bild bei den drei Autoritarismus-Faktoren weitgehend übereinstimmt, werden die jeweils mit den Autoritarismus-Faktoren korrelierenden Pole nachstehend aufgeführt, in Klammern hinter jeder Polarität sind die mit dem Pol korrelierenden Autoritarismus-Faktoren genannt.

Mit Autoritarismus korrelieren:

Pol. 1: berufliche Tradition	(1.,2. u. 3. Faktor)
Pol. 4: finanzielle Sicherheit	(1. u. 3. Faktor)
Pol. 5: gleichbleibende Tätigkeit	(1., 2. u. 3. Faktor)
Pol. 6: Land	(1. Faktor)
Pol. 8: beamtet	(1. u. 3. Faktor)
Pol. 9: politisch neutral	(1. u. 3. Faktor)
Pol.1o: allein arbeiten	(1.,2. u. 3. Faktor)

5.3.4. Beantwortung der Versuchsfrage 6 ("autoritäre" Einstellung und Sichtweisen des Lehrerberufes)

In der Versuchsfrage 6 war davon ausgegangen worden, daß "autoritäre Einstellungen" und eine eher "konservative" Sicht des Lehrerberufes eine enge Beziehung zueinander aufweisen.

Überblicken wir die Ergebnisse beim Merkmal Direktivität einerseits und den drei Autoritarismus-Faktoren andererseits, so zeigen sich ganz verschiedene Befunde. Die direktive Einstellung im Sinne Bastines steht zwar in signifikanter Beziehung zum ersten Autoritarismus-Faktor, sonst jedoch sind nur Beziehungen zu Merkmalen festzustellen, bei denen die Komponente sozialer Wirkung (und Einwirkung auf Bezugspersonen) deutlich in Erscheinung tritt.

Können wir von den Interkorrelationen mit dem Merkmal Direktivität keine Stützung unserer Versuchsfrage herleiten, so ergibt sich bei den drei Autoritarismus-Faktoren

ein ganz anderes Bild.[1]
Die korrelative Beziehung des Merkmals Autoritarismus zu den genannten Polen des Semantischen Differentials und zur Frage 76 (Bedeutung des Faches Psychologie für die praktische Lehrertätigkeit) zeigen, daß eine autoritäre Einstellung von Pädagogik-Studenten und Lehramtsanwärtern Schülern und Jugendlichen gegenüber mit Vorstellungen vom Lehrerberuf (wie er sein sollte) in Verbindung stehen, bei denen das Streben nach materieller Sicherheit und Risikovermeidung[2] im Vordergrund stehen, Momente der Kooperation mit Kollegen oder des Interesses an schulischen "Neuerungen" jedoch kaum zum Tragen kommen.

---

1) Daß sich die Hypothese einer engen Beziehung zwischen autoritärer Einstellung und einer bestimmten "konservativen" Vorstellung vom Lehrerberuf nur für die Autoritarismus-Faktoren, nicht aber bezogen auf das Merkmal Direktivität beibehalten läßt, erlaubt den Schluß, daß die befragten Probanden die Items beider Skalen zur Erfassung des "komplexen autoritären Verhaltens" (Bastine, R., Handanweisung zum F-D-E, S.3) ganz unterschiedlich auffaßten. Gerade die aufgezeigten Interkorrelationen lassen erkennen, daß mit der Skala von Davis und Viernstein offensichtlich andere Inhalte erfaßt werden als durch den Fragebogen von Bastine. Diese Unterschiedlichkeit läßt sich wohl auch damit erklären, daß Davis und Viernstein sich bei der Entwicklung ihrer Skala "der Theorie, der autoritären Persönlichkeit, wie sie seit den Arbeiten von Horkheimer (1936), Fromm (1936) und Adorno et.al. (1950) entwickelt und beschrieben ist"(Davis, E.E. und Viernstein, N.,(1972, S. 195) anschlossen, während sich der 'Fragebogen zur direktiven Einstellung' von Bastine sehr eng an das Koordinationssystem autokratischen bzw. sozialintegrativen Lehrerverhaltens von R. und A. Tausch anlehnt. Letzteres bezieht eine "autoritäre" (oder "autokratische") Einstellung in erster Linie auf das Geschehen im Unterricht, während bei Adorno und den anderen Autoren mehr eine die Gesamtpersönlichkeit umfassende Dimension gemeint ist.

2) vgl. Freyhold, M.von, Autoritarismus und politische Apathie, Frankfurt 1971

Dieses Ergebnis, statistisch abgesicherte Beziehungen zwischen (kognitiven) "Sichtweisen" und (sowohl kognitiven, als auch affektiven und konativen) erzeihungsrelevanten Gesamthaltungen, erscheint auch insofern bemerkenswert, als es sich ohne Zwang in eine Theorie der "autoritären Persönlichkeit", wie sie seit Adorno et.al. in der sozialwissenschaftlichen Forschung diskutiert wird[1], einordnen läßt. Die hier aufgezeigten Korrelationen zwischen Autoritarismus und bestimmten Polen des Semantischen Differentials sowie die Beziehungen zwischen Autoritarismus und Rigidität erinnern an das als "autoritäres Syndrom" bezeichnete Konstrukt, das unter anderem gekennzeichnet ist durch Scheu vor Abstraktion und vor Unbekanntem (vgl. Polarität 1: "berufliche Tradition", Polarität 5: "gleichbleibende Tätigkeit") sowie eine in den sozialen Bezügen anpassungsfähige und starre Einstellung.[2]

In diesem Zusammenhang ist noch einmal auf die hochsignifikante bzw. signifikante negative Beziehung zwischen dem ersten und zweiten Autoritarismus-Faktor und der Frage 76 ("Inwieweit halten Sie das Fach Psychologie für Ihre spätere Tätigkeit als Lehrer für wichtig?") einzugehen. Das Ergebnis, daß diejenigen der angehenden Grund- und Hauptschullehrer, die in stärkerem Maße Unterordnung und Gehorsam von Schülern gutheißen, gleichzeitig die Bedeutung des Faches Psychologie relativ gering einschätzen, steht in Übereinstimmung mit Befunden, die E.H. Liebhardt in einer Untersuchung an Studienreferendaren herausstellte. Dort korrelieren negative Einstellungen zur Psychologie positiv mit Werten in "Dogmatismus-", "Faschismus-" und "Autoritarismus"-Skalen (Liebhardt verwandte ebenfalls eine Kurzform

---

1) vgl. Thomae, H., Das Individuum und seine Welt, S. 575

2) vgl. Eyferth, K., Starrheit und Integration, Psychol. Rundschau, 1959, S. 159 ff

der Skala von Davis und Viernstein).[1] In diesen Beziehungen zeigt sich einmal die für eine autoritäre Einstellung typische Ablehnung allgemein des Neuen, Unbekannten, zum anderen kommt speziell eine Abwehrhaltung zu einer Disziplin zum Ausdruck, die, wenn man sie ernst nähme, auch das kritische Durchdenken eigener Handlungsweisen zur Folge haben müßte.
Wenn auch zwischen Autoritarismus und den beschriebenen Vorstellungen vom Lehrerberuf, einschließlich der Haltung zum Fach Psychologie, keine ursächliche Beziehung in der einen oder anderen Richtung hergestellt werden kann, so ist doch abschließend die Frage wenigstens anzuschneiden, ob eine Möglichkeit zur Veränderung solcher Einstellungen zum Lehrerberuf besteht, die sich zweifellos ungünstig auf das Verhältnis der zukünftigen Lehrer zur Schule und zu Schülern auswirken werden. Die in der Hochschule zu leistende Vermittlung nicht nur psychologischen Fachwissens, sondern auch die Heranbildung eines Problemverständnisses für Belange von Schülern und Jugendlichen erscheint hier als ein Mittel, Einstellungen bei den angehenden Lehrern zu schaffen, die sich durch das Bemühen um Offenheit für pädagogische Neuerungen, Kooperation mit Kollegen und partnerschaftliches Verhalten zu Schülern auszeichnet.

5.3.5 Beantwortung der Versuchsfrage 4 (Autoritarismus und Berufszufriedenheit)

Negative Korrelationen zwischen Autoritarismus und Berufszufriedenheit waren in der Versuchsfrage 4 postuliert worden, jedoch sollten diese Beziehungen nur bei den Referendaren, die in der konkreten Unterrichtssituation standen (demnach auch "Frustrationen" als Junglehrer ausgesetzt waren) auftreten.
Bezogen auf die gesamte Stichprobe ergab sich ein wider-

1) Liebhardt, E.H., Sozialisation im Beruf, S. 729

sprüchliches Bild. Einerseits ließ sich eine negative Beziehung ($p < .05$) zwischen dem ersten Zufriedenheits-Faktor (allgemeine Berufszufriedenheit) und dem ersten Autoritarismus-Faktor (Forderung nach Unterordnung der Schüler unter Autoritäten) feststellen, auf der anderen Seite jedoch korrelierte der zweite Autoritarismus-Faktor (Zufriedenheit mit der Sicherung der beruflichen Zukunft) interessanterweise hochsignifikant positiv mit dem dritten Autoritarismus-Faktor (Forderung nach stärkerer Disziplin und straffer Führung).

Betrachtet man die Interkorrelationsmatrix jeweils bei den einzelnen Unterstichproben, so ist bei den männlichen Lehramtsanwärtern (aus Dortmund und Düsseldorf) keinerlei statistisch bedeutsame Beziehung zwischen Autoritarismus- und Zufriedenheitsfaktoren zu verzeichnen. Bei den Referendarinnen dagegen korreliert der dritte Autoritarismus-Faktor (Forderung nach stärkerer Disziplin und straffer Führung) sowohl mit dem ersten als auch mit dem dritten Zufriedenheits-Faktor ("allgemeine" Berufszufriedenheit bzw. Erleben von Abwechslung und Aktivität). Ziehen wir noch die entsprechenden Korrelationsrechnungen bei den männlichen und weiblichen Studierenden heran, so zeigt sich - diesmal bei den Studentinnen - ein Ausbleiben von signifikanten Interkorrelationen, bei den männlichen Studierenden dagegen ist ein statistisch hochsignifikanter negativer Zusammenhang des ersten Autoritarismus-Faktors (Forderung nach Unterordnung unter Autoritäten) mit dem ersten Zufriedenheits-Faktor (allgemeine Berufszufriedenheit) zu konstatieren.

Angesichts der uneinheitlichen Ergebnisse bei den verschiedenen Gruppierungen der befragten Studierenden und Referendare kann die in der Hypothese (4) angenommene negative Beziehung zwischen autoritärer Einstellung Schülern und Jugendlichen gegenüber und Berufszufriedenheit als Lehrer kaum - schon gar nicht für die Referendare, eher schon in Hinblick auf die männlichen Studierenden - aufrecht erhalten werden. Kausalbeziehungen zwischen den beiden Merkmalen,

daß etwa eine (in der Referendarzeit eintretende) geringere Berufszufriedenheit im Sinne einer Frustrations-Aggressions-Beziehung auf "Anfangsschwierigkeiten" als Lehrer zurückgeführt werden könnten, scheinen jedenfalls der Komplexität des Zusammenhangs nicht gerecht zu werden. Wenn demnach die Hypothese durch unsere Ergebnisse keine Bestätigung erfährt, so scheinen sich doch Anzeichen für eine anders gelagerte Beziehung zwischen Autoritarismus und Zufriedenheit zu ergeben, dergestalt, daß jener Aspekt des "autoritären" Verhaltens, der von uns als das Verlangen des Lehrers nach Disziplin und Gehorsam gekennzeichnet wurde, in einer Wechselbeziehung mit der Erwartung von Befriedigung durch eben den Lehrerberuf steht. Daß wir in unserer Untersuchung allerdings eine solche Beziehung in statistisch abgesicherter Weise nur bei den Referendarinnen fanden, erscheint nicht zufällig; wie bereits an anderer Stelle erwähnt (S. 56), ergaben sich deutliche Anzeichen, daß Schwierigkeiten des Lehrers mit der Disziplin von den weiblichen Lehramtsanwärtern in viel stärkerem Maße als (persönliches) Problem angesehen wurde als von ihren männlichen Kollegen. — Auf einige interessante Korrelationen der drei Zufriedenheits-Faktoren mit anderen Merkmalen sei an dieser Stelle aufmerksam gemacht (vgl.Tabelle A , Anhang S.XXV). Alle drei Zufriedenheits-Faktoren korrelieren negativ mit dem Lebensalter, ferner mit der Frage 73 und mit dem Pol "Umgang mit Menschen" (vs "sachbezogene Arbeit") der Polarität 7. Die Zufriedenheits-Faktoren 1 ("allgemeiner" Zufriedenheits-Faktor) und 3 (Empfindung von Abwechslung und Entfaltung von Aktivität) stehen in einer statistisch gesicherten Beziehung zur eigenen Einschätzung des beruflichen Status (Bolte 51), sie korrelieren ferner positiv mit dem Persönlichkeitsmerkmal Extraversion, negativ dagegen mit Neurotizismus. Der besonders wichtige erste (allgemeine) Zufriedenheits-Faktor korreliert mit den Polaritäten 1 (dort: "Neuland erobern") und 5 ("verschiedenartige Tätigkeit"). Beim zweiten Zufriedenheits-Faktor (beruflicher

Aufstieg) ist eine signifikant positive Beziehung zum Pol "beamtet" der 8. Polarität zu konstatieren.

5.4. Exkurs: Interkorrelationen mit speziellen, auf die berufliche Situation der Referendare abzielenden Fragen.

5.4.1. Einzelfragen zur aktuellen Situation der Lehramtsanwärter

Der Fragebogen der Referendare enthielt (zusätzlich zu den Fragen, die den Studierenden vorgelegt wurden) einige Items, bei denen es um ein grundsätzliches Akzeptieren bzw. eine Ablehnung des gewählten Studienfaches und Berufes ging. Im einzelnen sollten die Referendare vermittel einer drei- bzw. fünfstufigen Antwortmöglichkeit Stellung beziehen zu den Fragen 71 ("Entspricht der Lehrerberuf den Vorstellungen, die Sie sich davon zu Beginn Ihres Studiums gemacht haben?"), 72 ("Empfinden Sie die Tätigkeit als Lehrer positiver - weder positiver noch negativer - negativer als Sie es sich am Anfang Ihres Studiums gedacht hatten?") sowie 74 ("Haben Sie sich schon einmal ernsthaft mit dem Gedanken getragen, den Beruf aufzugeben oder denken Sie jetzt daran?").[1]
Die Antworten wurden - ebenso wie bei der Zufriedenheits-Skala von Fischer gehandhabt - so ausgewertet, daß die "zufriedene" Beantwortung den Wert 5, die "unzufriedene" den Wert 1 erhielt.

5.4.2. Signifikante Interkorrelationen

Es ist nun die Frage zu beantworten, in welcher Beziehung die Fragen 71 bis 74 zu anderen wesentlichen Einstellungsmerkmalen stehen. Bei sowohl den männlichen als auch den

---

1) Diese Frage war in anderer Formulierung und mit alternativer Antwortmöglichkeit auch den Studierenden vorgelegt worden.

weiblichen Referendaren korreliert Frage 71 positiv mit allen drei Zufriedenheitsfaktoren; numerisch liegt der Wert der Korrelation beispielsweise mit dem ersten Zufriedenheitsfaktor (allgemeine Berufszufriedenheit) zwischen r = 0.596 bei den männlichen und r = 0.633 bei den weiblichen Probanden. Die positive Beantwortung der Frage 71 korreliert bei den männlichen Lehramtsanwärtern außerdem mit dem Pol "Umgang mit Menschen" der Polarität 7, bei den Referendarinnen mit der eigenen positiven Einschätzung des Lehrer-Sozialprestiges (Bolte 51).

Bei Frage 72 liegen die Verhältnisse ganz ähnlich: bei den männlichen Lehramtsanwärtern finden sich signifikante positive Beziehungen zu den ersten beiden Zufriedenheitsfaktoren, ferner zu den Polen "Neuland erobern" und "verschiedenartige Tätigkeit" (Polaritäten 1 und 5). Bei den Referendarinnen stellen wir neben hochsignifikanten Beziehungen positiver Art zu allen Zufriedenheitsfaktoren den schon bei Frage 71 beobachteten Zusammenhang mit einer günstigen Einschätzung des sozialen Status von Lehrern sowie den Merkmalen Extraversion und der Alternative "politisch neutral" der 9. Polarität fest.

Auch bei Frage 73 sind bei den weiblichen Lehramtsanwärtern statistisch gesicherte positive Beziehungen zu allen drei, bei ihren männlichen Kollegen zu zwei der drei Zufriedenheitsfaktoren aufweisbar.

Frage 74 schließlich verlangt von den Probanden "Farbe zu bekennen", ob der eingeschlagene Berufsweg wirklich (noch) befürwortet wird; die in der zweiten Phase ihrer Ausbildung begriffenen jungen Lehrer werden hier nämlich gefragt, ob von ihnen bereits ein Aufgeben ihres Berufes erwogen worden sei bzw. noch in Betracht gezogen werde. Mit der ablehnenden (=zufriedenen) Beantwortung dieser Frage korreliert Berufszufriedenheit in allen drei Faktoren hochsignifikant; hier läßt sich mit dem ersten Zufriedenheitsfaktor bei den männlichen Probanden ein Koeffizient von r = 0.768 und bei den

weiblichen Befragten ein Wert von r = o.651 objektivieren. Referendare beiderlei Geschlechts, die an eine Aufgabe ihres Berufes dachten, weisen gleichzeitig höhere Neurotizismus-Werte auf.[1] Männliche Referendare möchten den Lehrerberuf eher durch die Alternativen "gleichbleibende Tätigkeit" (Polarität 5) und "sachbezogene Arbeit" (Polarität 7) charakterisiert sehen, ihre Kolleginnen machen sich ein Bild vom Lehrerberuf, bei dem die Pole "berufliche Tradition" (Polarität 1) und "sachbezogene Arbeit" ebenso eine Rolle spielen wie der Wunsch nach "freiberuflicher" und "politisch aktiver" Tätigkeit (Polaritäten 8 und 9).

5.4.3 Interpretation der Ergebnisse

Außer den ausgeprägten Beziehungen der Fragen 71, 72 und 74 zu den drei Zufriedenheits-Faktoren erscheint der Zusammenhang einer den gewählten Beruf akzeptierenden Haltung mit einer ganz bestimmten Vorstellung vom Lehrerberuf bemerkenswert. Bei den "zufriedenen" Referendaren wird dieser Beruf dabei mit einer sozial ausgerichteten Aktivität in Verbindung gebracht, demgegenüber zeichnen diejenigen Lehramtsanwärter, die lieber den Beruf aufgeben würden (Frage 74), ein Bild vom Lehrerberuf, bei dem die Dimensionen der sozialen Kommunikation und der Erwartung von beruflicher Abwechslung kaum eine Rolle spielen. Besonders für die Gruppe der weiblichen Referendare könnte, basierend auf diesen Ergebnissen, die Hypothese aufgestellt werden, daß die Absicht, den Beruf aufzugeben, in enger Verbindung zu einer Diskrepanz zwischen gehegten Erwartungen und (im Referendarjahr) erfahrener Realität des Lehrerberufes steht. Dafür spricht auch die bei den weiblichen Probanden hochsignifikante negative Beziehung zwischen den Fragen 72

---

1) vgl. dazu die entsprechenden Ergebnisse bei den Studenten (signifikante höhere Neurotizismus-Scores bei denjenigen, die an eine Aufgabe ihres Studiums denken), S. 110 f

("Empfinden Sie Ihre Tätigkeit als Lehrer positiver - weder positiver noch negativer - negativer - als Sie es sich am Anfang Ihres Studiums gedacht hatten?") und 74 ("Haben Sie sich schon einmal ernsthaft mit dem Gedanken getragen, den Beruf aufzugeben oder denken Sie jetzt daran?"); bei den männlichen Lehramtsanwärtern ist eine signifikante Beziehung hier nicht festzustellen.[1]

Aufgrund der gesicherten Beziehungen der Fragen 71, 72 und 74 zu allen drei Zufriedenheits-Faktoren, aber auch zu bestimmten Polaritäten, in denen die subjektive Vorstellung vom Lehrerberuf zum Ausdruck kommt, ließe sich für künftige Untersuchungen der Vorschlag machen, diese Fragen in eine Zufriedenheits-Skala speziell für Lehrer mit aufzunehmen, da hier offensichtlich wesentliche Aspekte der Einstellung zum eigenen Beruf angesprochen werden.

---

1) Wie bereits aus den paarweisen Mittelwertvergleichen bei den Zufriedenheits-Faktoren erkennbar, führt die Konfrontation mit der eigenen Lehrtätigkeit (Referendarjahr) bei den weiblichen Referendaren zu ausgeprägteren Reaktionen (z.B. signifikanter Zunahme der Unzufriedenheit) als bei den Männern.

6. Faktorenanalysen der Merkmale

6.1. Einleitung: Zur Berechnung von Faktorenanalysen

In die Korrelationsmatrix der Studierenden gingen 46, in diejenige der Referendare 6o Merkmale ein. Korreliert man jeweils jedes Merkmal mit jedem anderen, so erhält man jedesmal $\frac{n^2 - n}{2}$ Beziehungen zwischen je zwei Variablen[1], im ersten Fall (bei den Studierenden) 1o35, im anderen (bei den Lehramtsanwärtern) 177o Interkorrelationen. Selbst wenn man davon die bereits besprochenen Korrelationen der Items von Autoritarismus- und Zufriedenheitsskala sowie des Sematischen Differentials abzieht, so bleiben dennoch eine Fülle von Zusammenhängen, die eigentlich dargestellt und interpretiert werden müßten. Bei einem derartigen Vorgehen liefe man jedoch Gefahr, über den Einzelbefunden - so wesentlich sie für die Beantwortung einer speziellen Versuchsfrage auch sein mögen - eine möglicherweise vorhandene bestimmte Struktur des Zusammenhangs zwischen den zahlreichen Variablen zu übersehen.
Der nächste Schritt, der deshalb in dieser Untersuchung zu tun war, bestand demnach darin, die Fülle der aufgewiesenen Korrelationen in eine bestimmte "Ordnung" zu bringen. Ordnungsgrößen (allerdings hypothetischer Art), auf die eine Korrelationsmatrix reduziert werden kann, werden als Faktoren oder Dimensionen bezeichnet; durch ein statistisches Verfahren, die Faktorenanalyse, lassen sie sich bestimmen. Diese Faktoren, die hinsichtlich ihrer Zahl möglichst klein und bezüglich ihres Aufbaus möglichst einfach sein sollen, müßten die Zusammenhänge zwischen mehreren Variablen hinreichend genau beschreiben und erklären, mit anderen Worten: "es wird gefragt, welcher Art die Ordnung ist, die hinter den beobachteten Daten steht, und wie eine solche Ordnung im einfachsten Fall aussehen kann".[2]

---

1) Siegel, S., Nonparametric Statistics, S. 215 f
2) Überla, K., Faktorenanalyse, S. 3

Bezogen auf unsere Korrelationsmatrices stellt sich das Problem, inwieweit eine Reihe von Variablen, von denen einige als Items bestimmter Skalen bzw. Subskalen in enger Verbindung zueinander stehen (z.B. Fragen der Zufriedenheitsskala), mit anderen Merkmalen, die eine Art Außenseiterposition als psychologisch relevante Variable einnehmen (z.B. Lebensalter), in ihren Interkorrelationen sinnvollerweise einer Faktorenanalyse unterzogen werden können.
Eine derartige Verschiedenartigkeit von Variablen braucht jedoch kein Nachteil zu sein; strebt man nämlich in erster Linie eine Neustrukturierung und Hypothesenbildung innerhalb eines bislang wenig untersuchten Gebietes an, dann sollte man "möglichst viele verschiedenartige Variablen einbeziehen, die mit dem abgesteckten Forschungsbereich zu tun haben".[1] Gerade bei einer relativ großen Streubreite der erfaßten Merkmale geht es um die Objektivierung bestimmter typischer Konstellationen von Einstellungsaspekten, von Faktoren, auf die sich die Beziehungen der zahlreichen Einstellungsmerkmale untereinander reduzieren lassen.
Dabei darf man nicht der Versuchung erliegen, in diesen Faktoren sogleich "reale Gegebenheiten"[2] zu sehen, dies aus wenigstens zwei Gründen. Erstens erfaßt man in kaum einer Untersuchung all jene Variablen, die für das Verhalten von Personen im weitesten Sinne bestimmend sind[3], zum anderen beinhaltet jede Faktorenanalyse, so objektiv sie durch Anwendung bestimmter hochentwickelter Techniken - bei einer Faktorenanalyse bedeutet das in der Regel die Zuhilfenahme von elektronischer Datenverarbeitung - auch erscheinen mag, Elemente subjektiver Entscheidung. In diesem Zusammenhang sei nur darauf hingewiesen, daß sich die Interpretation der

---

1) Überla, K., Faktorenanalyse, S. 358

2) vgl. Hofstätter, P. und Wendt, D., Quantitative Methoden der Psychologie, S. 216
Auch Herrmann, Th., Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, S. 113, betont, daß "gemeinsame Faktoren ... keine "hinter" den Variablen liegenden, diese fundierenden Bedingungen, Ursachen o.dgl." darstellen.

3) vgl. Überla, K., Faktorenanalyse, S. 4

erhaltenen Faktoren mit jeder - in das Belieben des Untersuchers gestellten - Rotation ändert.[1] Gerade die Bestimmung der Anzahl der zu rotierenden Faktoren stellt heute, vierzig Jahre nach Thurstone's Erfindung der multiplen Faktorenanalysen immer noch ein ungelöstes Problem dar.

In unserer Untersuchung versuchten wir das letztgenannte Problem dadurch zu lösen, daß wir uns in der Regel an dem empirisch abgesicherten Vorschlag von E. Fürntratt orientierten, wonach bei mindestens drei Variablen eines Faktors die Bedingung $a^2/h^2 \geq .50$ (a = Ladung, h^2 = errechnete Kommunalität) erfüllt sein muß.[2] Aber auch dieses Verfahren ermöglicht letztlich nur eine Schätzung der Faktorenzahl, es bedeutet nicht, daß nach anderen Kriterien durchgeführte Bestimmungen nicht auch diskutabel wären.
Insgesamt wurden ebenso viele Faktorenanalysen gerechnet wie Korrelationsmatrices erstellt worden waren, nämlich je eine für die insgesamt vier Gruppen der männlichen und weiblichen Studierenden sowie der männlichen und weiblichen Lehramtsanwärter und zusätzlich eine bei allen Probanden. Die Durchführung von fünf Faktorenanalysen erschien deshalb sinnvoll, da eine Zusammenfassung von z.B. Studenten und Referendaren in einer Stichprobe eine starke Heterogenität bewirkt hätte, bei der die für eine Untergruppe kennzeichnenden Dimensionen nicht deutlich genug hervortreten würden. Für die Durchführung getrennter Faktorenanalysen sprach ferner, daß Studierende und Referendare ja etwas unterschiedliche Fragebogen vorgelegt bekamen (bei den Referendaren waren es 19 Zufriedenheitsfragen, bei den Studenten nur 7), so daß auch von hierher zumindest ein unterschiedliches Gewicht einzelner Faktoren zu erwarten war.
Wesentlicher als diese Überlegungen erschien jedoch ein Gesichtspunkt, auf den K. Überla sehr eindringlich hinweist.

---

1) Hofstätter, P. und Wendt, D., S. 114

2) Fürntratt, E., Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten, Diagnostika 1969, S. 62 ff
- vgl. auch die Fußnote auf S.38 dieser Arbeit.

Bei Faktorenanalysen inhomogener Stichproben ist nämlich zu fragen, ob der "Faktor in wiederholten Stichproben der gleichen Grundgesamtheit" auftritt. "Die Reproduzierbarkeit ist eine Minimalbedingung für die Interpretation eines Faktors. Eine einzige Analyse genügt nicht für den Nachweis eines Faktors, der interpretiert werden soll." Außerdem ist nach K.Überla zu erwarten, daß "manche Faktoren in bestimmten Lebensphasen besonders deutlich hervortreten oder geschlechtsgebunden sind".[1]
Wenn trotzdem zusätzlich noch eine Faktorenanalyse aller Vpn gerechnet wurde, dann geschah dies, um zu sehen, ob sich ein "gemeinsamer Nenner" aller Gruppen ergab, wobei die separaten Analysen als mögliches Korrektiv im Sinne der oben angeführten Argumentation zu dienen hätten.
Im folgenden werden die Ergebnisse aller fünf Faktorenanalysen einzeln dargestellt, aus den tabellarischen Zusammenstellungen gehen jeweils die an der Bildung des Faktors beteiligten Items mit ihren Ladungen hervor.

6.2. Faktorenanalysen einzelner Gruppierungen

6.2.1. Faktorenanalyse bei allen Probanden

Die fünf höchsten Ladungen des ersten Faktors entfallen auf Items der Autoritarismus-Skala, jene Items, die den 3. Autoritarismus-Faktor (Forderung nach schärferer Disziplin) bilden; daneben sind bestimmte Charakterisierungen des Lehrerberufes anhand des Semantischen Differentials vertreten; insbesondere sind es hier die Pole "beamtet", "politisch neutral", "finanzielle Sicherheit", "berufliche Tradition" und "gleichbleibende Tätigkeit", die hier zusammen mit fast der ganzen Autoritarismus-Skala (9 von 11 Items) diesen Faktor bilden.

---

1) Überla, K., Faktorenanalyse, S. 361 f

Tabelle 18

Faktorenanalyse bei allen Probanden
(männl. und weibl., Studierende und Referendare)

Faktor I		Faktor II		Faktor III	
Variable	Ladung	Variable	Ladung	Variable	Ladung
Aut 5	o.589	Zu 6o	o.792	Alter	-o.524
Aut 6	o.572	Zu 63	o.711	Dirk.	-o.454
Aut 15	o.561	Zu 7o	o.7o1	Aut 1	-o.443
Aut 4	o.532	Zu 64	o.683	Pol 6	-o.385
Aut 1o	o.492	Zu 57	o.665	Pol 5	-o.377
Pol 8	-o.465	Fr 73	o.551	Rigid.	-o.358
Pol 9	-o.436	Zu 62	o.477	Pol 7	-o.352
Pol 4	o.4o6	Bo 51	o.336	Aut 9	-o.351
Aut 7	o.4o3	Neur.	o.243	Aut 3	-o.342
Aut 13	o.395	Extr.	o.234	Pol 3	-o.265
Pol 1	-o.372	Pol 8	o.219	Pol 2	-o.25o
Aut 10	o.358	Pol 7	o.2o2	Pol 1	o.247
Aut 14	o.339				
Pol 5	o.311				
Rigid.	o.252				
Aut 8	o.249				
Zu 62	o.22o				
Zu 66	o.218				

Eigenwert:	3.3o	3.59	2.18
Varianzanteil:	16.72	13.71	7.21

Insgesamt erklären die ersten 3 Faktoren 37.65 Prozent der totalen Varianz.

Als Bezeichnung des ersten Faktors ließe sich "autoritäre und konservative Einstellung" (vs Gegenteil) vorschlagen.

Die Faktorenanalyse ergab einen zweiten Faktor, der sich weitgehend mit der Kurzform der Zufriedenheitsskala deckt. Zu diesen Items gesellen sich die Frage 73 (Sollen eigene Kinder auch Lehrer werden?) und die positive Eigeneinschätzung des Sozialstatus von Lehrern hinzu.
Dieser Faktor ließe sich als "Zufriedenheit mit der Tätigkeit des Lehrers" (vs Gegenteil) bezeichnen.

Reproduzieren so die beiden ersten Faktoren vor allem die beiden Skalen zu Erfassung von autoritärer Einstellung und Berufszufriedenheit, so bietet sich beim dritten Faktor ein etwas komplexeres Bild. Hier entfallen hohe negative Ladungen in erster Linie auf Variablen wie Alter und Direktivität, außerdem tragen einige Polaritäten mit ihren auf Aktivität und soziale Betätigung bezogenen Polen (z.B. "Umgang mit Menschen", "verschiedenartige Tätigkeit") sowie einige Autoritarismus-Items (mit negativen Ladungen) zur Bildung des Faktors bei. Die Benennung dieses dritten Faktors könnte etwa lauten: "Sozialbezogene Aktivität bei Respektierung der Autonomie des Schülers" (vs Gegenteil).

Der dritte Faktor läßt erkennen, daß zur Kennzeichnung der "autoritären" (bzw. nicht autoritären) Einstellung ein einziger Faktor offensichtlich nicht ausreicht. Diese Dimension teilt sich hier in mindestens zwei Aspekte auf, von denen der eine das eher "traditionelle" Verständnis von Autoritarismus wiederspiegelt (1. Faktor), der andere (3. Faktor) einen stärkeren Akzent auf das Moment der Lenkung (Direktivität) legt. Besonders bedeutsam und der weiteren Überprüfung wert erscheint der durch den 3. Faktor nahegelegte negative Zusammenhang sowohl zwischen dem Merkmal Direktivität als auch dem Votum für eine partnerschaftliche (d.h. vor allem die Autonomie des Schülers respektierende) Haltung des Lehrers. Mit anderen Worten: in diesem Faktor ist gleichsam die

Hypothese enthalten, daß gerade stärker sozial bezogene, am Umgang mit Menschen interessierte zukünftige Lehrer eine Beeinflussung und Lenkung des Schülers nach den eigenen Vorstellungen ablehnen.
Insgesamt gesehen vermag die Faktorenanalyse bei allen Probanden recht gut zwischen wesentlichen Skalen des Fragebogens zu unterscheiden. Zumal da die Items der Autoritarismus- und Zufriedenheitsskala einzeln, und nicht wie bei den Korrelationsmatrices in Form von Faktoren-Scores, in die Analyse eingegeben wurden, spricht dies für die interne Konsistenz des Fragebogens und rechtfertigt die Verwendung dieser Zusammenstellung[1] von Skalen zu einem Fragebogen.
Etwas unbefriedigend erscheint der durch die drei Faktoren erklärte Anteil der totalen Varianz (37.65), sicherlich spielt die Heterogenität der in dieser Faktorenanalyse zusammengefaßten Untergruppen dabei eine wesentliche Rolle.

6.2.2. Faktorenanalyse der männlichen Studierenden

Beim ersten Faktor ist ein interessantes "Zusammentreffen" fast aller (sechs von sieben) Zufriedenheitsitems (negative Ladung) mit drei Autoritarismus-Items (positive Ladung), dem Merkmal Neurotizismus sowie relativ schlechter Einschätzung des Sozialstatus von Lehrern zu verzeichnen. Es spricht für die Konsistenz der Zufriedenheits-Kurzform, daß sie recht gut in einem Faktor reproduziert wird.
Dieser erste Faktor ließe sich bezeichnen als:
"(antizipierte) Unzufriedenheit mit dem Lehrerberuf, in Verbindung mit autoritären Zügen und der Erwartung relativ geringen sozialen Ansehens." / vs Gegenteil .

---

1) Was nicht besagt, daß eine andere Zusammenstellung nicht ebenso günstig, u.U. sogar noch effektiver hätte sein können.

Tabelle 19

Faktorenanalyse bei den männlichen Studenten

Faktor I		Faktor II		Faktor III		Faktor IV	
Variable	Ladung	Variable	Ladung	Variable	Ladung	Variable	Ladung
Zu 6o	-o.715	Pol 1	o.661	Aut 1	-o.637	Extr.	-o.647
Zu 57	-o.697	Aut 13	-o.595	Dirk.	-o.625	Pol 7	o.548
Zu 63	-o.688	Pol 8	o.577	Alter	-o.561	Pol 3	o.519
Zu 62	-o.624	Aut 2	-o.487	Pol 6	-o.438	Pol 1o	o.5o3
Zu 64	-o.616	Pol 4	-o.481	Neur.	-o.425	Bo 51	o.343
Zu 7o	-o.521	Aut 14	-o.448	Rigid.	-o.423	Pol 5	o.329
Aut 9	o.514	Aut 7	-o.433	Zu 66	o.399	Fr 76	-o.328
Aut 3	o.448	Pol 5	-o.393	Pol 1o	-o.379		
Fr 73	-o.444	Pol 9	o.376				
Neur.	o.337	Aut 4	-o.346				
Bo 51	o.316	Aut 3	-o.331				
Bo 5o	o.313	Aut 15	-o.33o				
Aut1o	o.3o9	Aut 9	-o.326				
Eigenwert:	4.59		3.12		2.49		2.o3
Varianzanteil:	15.o1		1o.21		8.14		6.64

Insgesamt erklären diese 4 Faktoren 4o Prozent der Varianz.

Der zweite Faktor verbindet eine ablehnende Stellungnahme zu bestimmten, vor allem den 2. Autoritarismus-Faktor konstituierenden Autoritarismus-Items mit der Bevorzugung solcher Polaritäten, die für Initiative und soziale Aktivität des Lehrers stehen.

Bezeichnung dieses Faktors: "Nicht-autoritäre, durch Aktivität und Initiative charakterisierte Einstellung" / vs Gegenteil.

Beim dritten Faktor läßt sich ein Zusammentreffen negativer Ladungen der Variablen Neurotizismus, Rigidität und Direktivität mit relativ niedrigem Lebensalter einerseits und einem positiven Votum für eine Zusammenarbeit mit Kollegen andererseits feststellen. Interessant dürfte noch sein, daß gerade das Item 1 der Autoritarismus-Skala, in dem eine "religiöse" Haltung angesprochen wird ("Eine wirkliche Erziehung ist ohne Religion undenkbar") auf diesem Faktor negativ läd.

Bezeichnung des Faktors: "Vermeidung von Lenkung, unneurotische, traditionelles Erzieherverhalten in Frage stellende Haltung" / vs Gegenteil.

Beim vierten Faktor finden wir eine sehr komplexe Struktur vor, hier sind Persönlichkeitsmerkmale wie Extraversion (-) und Polaritäten mit ihren auf soziale Inaktivität und Zurückgezogenheit weisenden Polen ebenso vertreten wie einzelne Autoritarismus-Items (sowohl negative als auch positive Ladungen). Bemerkenswert erscheint, daß Frage 76 (Bedeutung des Faches Psychologie für die Unterrichtspraxis des Lehrers) mit negativer Ladung zur Bildung dieses Faktors beiträgt.

Bezeichnung des Faktors: "Introversion, Neigung zur Zurückgezogenheit und Gefühl der Isolation" / vs Gegenteil.

6.2.3. Faktorenanalyse der weiblichen Studierenden

Bei den weiblichen Studierenden (1. und 6. Semester) erwies es sich als sinnvoll, ebenfalls vier Faktoren zu extrahieren. Der erste Faktor stellt sich hier fast als reine Autoritarismus-Dimension dar; interessant erscheint, daß zusätzlich zu Items der Autoritarismus-Skala auch Pole wie "gleichbleibende Tätigkeit" und "Land" als Charakterisierung des Lehrerberufes hier vertreten sind. Dieser erste Faktor, der als "Forderung nach Respektierung der Lehrer- und Elternautorität durch den Schüler" (vs Gegenteil) zu bezeichnen wäre, deckt sich weitgehend mit dem 1. Faktor bei den männlichen Studierenden.
Im Gegensatz zu einem eindeutigen Zufriedenheitsfaktor, wie wir ihn bei den Studenten finden, stellen wir bei der Gruppe der Studentinnen (negative) Ladungen von Zufriedenheitsitems sowohl auf dem ersten als auch auf dem zweiten Faktor fest, dabei schließt der zweite Faktor solche Fragen ein, in denen der "berufliche Trott" und das Problem der ungenügenden Entfaltungsmöglichkeiten eigener Fähigkeiten angesprochen werden. Dieser zweite Faktor läßt sich als "Erwartung einer uninteressanten und gleichförmigen Berufstätigkeit, gleichzeitig Einplanen von Kritik an Schülern als Erziehungsfaktor" bezeichnen.
Für das Zustandekommen des dritten Faktors bei den weiblichen Studierenden sind vor allem Einstufungen des Lehrerberufes im Semantischen Differential von Bedeutung, wobei die Polaritäten 8 ("freiberuflich"), 1 ("Neuland erobern") und ("take a chance") eine besondere Rolle spielen. Für diesen dritten Faktor ließe sich die Benennung "Aktivität und traditionsüberwindende berufsbezogene Initiative" (vs Gegenteil) vorschlagen.

Aufgrund von Ladungen entsprechender Polaritäten und Zufriedenheitsfragen kommt im vierten Faktor der "Wunsch nach enger kollegialer Zusammenarbeit verbunden mit genereller Unzufriedenheit mit dem Lehrerberuf" (bzw. das Gegenteil) zum Ausdruck.

Tabelle 20

Faktorenanalyse bei den weiblichen Studierenden

Faktor I		Faktor II		Faktor III		Faktor IV	
Variable	Ladung	Variable	Ladung	Variable	Ladung	Variable	Ladung
Aut 3	o.8o6	Zu 62	-o.636	Pol 8	o.629	Pol 1o	-o.638
Aut 1o	o.658	Aut 14	o.521	Pol 4	-o.583	Zu 7o	-o.5o9
Aut 2	o.647	Aut 13	o.496	Pol 9	o.484	Zu 57	-o.482
Aut 1	o.6o2	Zu 64	o.474	Alter	o.448	Fr 73	-o.474
Aut 4	o.583	Zu 63	o.463	Zu 54	o.437	Pol 5	-o.417
Aut 15	o.565	Aut 8	o.454	Bo 5o	o.383	Zu 6o	-o.4o6
Aut 7	o.451	Rigid.	o.419	Pol 1	o.371	Pol 6	-o.383
Pol 5	o.399	Extr.	-o.4o5	Zu 62	o.339	Pol 3	-o.376
Pol 6	o.3oo	Bo 51	o.35o	Aut 1o	-o.319	Dirk.	-o.365
		Zu 6o	-o.341	Fr 76	-o.316	Zu 66	-o.316
		Pol 5	o.338				
		Fr 76	-o.313				
		Zu 57	-o.3o7				
Eigenwert:	4.29		2.9o		2.56		2.17
Varianzanteil:	13.33		9.o1		7.96		6.74

Insgesamt erklären diese 4 Faktoren 37.o6 Prozent der gesamten Varianz.

Gerade anhand dieses vierten Faktors läßt sich deutlich zeigen, daß - trotz mancher Gemeinsamkeiten - sich bei Studenten und Studentinnen einzelne Einstellungsaspekte in ganz unterschiedlicher Weise zu Faktoren kombinieren. Die für die weibliche Gruppe typische Verbindung einer Erwartung von beruflicher Unzufriedenheit bzw. Zufriedenheit mit dem Wunsch bzw. dem Fehlen des Wunsches nach enger kollegialer Zusammenarbeit erscheint als eine Dimension, die sich bei der männlichen Gruppe - auch in ähnlicher Form - nicht objektivieren läßt.[1] Auf der anderen Seite findet sich bei der weiblichen Gruppe keinerlei Entsprechung für die Dimension Extra- bzw. Introversion verbunden mit dem Streben nach gesellschaftlicher Kooperation bzw. Isolation und Zurückgezogenheit.

---

1) Der bei der weiblichen Gruppe objektivierte vierte Faktor läßt - ausnahmsweise unter Einbeziehung einer einer "kausalen" Diskussion von Merkmalszusammenhängen - die Hypothese vertretbar erscheinen, daß bei den Studentinnen die Möglichkeit eines Auffangens, einer Kompensation beruflicher Unzufriedenheit durch enge kollegiale Kontakte in Betracht gezogen wird.

6.2.4. Faktorenanalyse der männlichen Lehramtsanwärter

Bei der Gruppe der männlichen Referendare aus Dortmund und Düsseldorf erscheint es nach dem Kriterium von Fürntratt (vgl. S. 38) angebracht, fünf Faktoren zu extrahieren:

Im ersten Faktor finden sich 14 der insgesamt 19 Zufriedenheits-Items vereinigt, im Gegensatz zu den positiven Ladungen dieser Zufriedenheitsfragen und einiger Items zur aktuellen beruflichen Situation der Lehramtsanwärter läd Neurotizismus negativ auf diesem Faktor. Die höchste Ladung allerdings weist Frage 74 ("Haben Sie ... mit dem Gedanken gespielt, Ihren Beruf aufzugeben?") auf. (Die Beantwortung allein dieser Frage, die mit dem 1. Zufriedenheitsfaktor r = o.768 korreliert, dürfte ziemlich exakt den Grad der Berufszufriedenheit als Lehramtsanwärter angeben)
Dieser erste Faktor läßt sich aufgrund der Ladungen von Zufriedenheits-Items mit "Zufriedenheit vs Unzufriedenheit mit der Lehrertätigkeit" bezeichnen.

Beim zweiten Faktor finden wir hauptsächlich Autoritarismus-Items vertreten, die negativen Ladungen der Zufriedenheitsfragen 54 und 61 lassen gleichzeitig Ansätze von Gefühlen der Überforderung und der (beruflichen) Resignation erkennen. Interessant erscheint die positive Beziehung dieses Faktors zu einer von seiten der Öffentlichkeit erwarteten relativ günstigen sozialen Einstufung des Lehrerberufes (Bolte 5o). Aufgrund der Tatsache, daß die 8 höchsten Ladungen dieses Faktors auf Autoritarismus-Items entfallen, ließe sich hier die Bezeichnung "autoritäre vs nicht-autoritäre Einstellung" vertreten.

Die Ladungen bestimmter Pole des Semantischen Differentials verbunden mit Merkmalen wie Alter, Rigidität und Direktivität sowie einigen Items der Autoritarismus-Skala dürften es angebracht erscheinen lassen, den dritten Faktor als "Konservativismusfaktor" zu bezeichnen; hier verbinden sich mit "traditionsgebundenen" Sichweisen des Lehrerberufs

Tabelle 21

Faktorenanalyse bei den männlichen Lehramtsanwärtern

Faktor I		Faktor II		Faktor III		Faktor IV		Faktor V	
Variable	Ladung	Variable	Ladung	Variable	Ladung	Variable	Ladung	Variable	Ladung
Fr 74	o.797	Aut 4	o.859	Pol 9	-o.691	Pol 3	-o.7621	Extr.	o.6o58
Zu 69	o.794	Aut 2	o.838	Alter	o.681	Aut 13	-o.62o7	Pol 2	o.5932
Zu 59	o.774	Aut 3	o.752	Pol 5	o.672	Pol 7	-o.56o7	Zu 55	o.5257
Zu 64	o.761	Aut 7	o.7o1	Pol 8	-o.627	Bo 51	o.5271	Pol 4	o.52o6
Zu 7o	o.737	Aut 9	o.697	Aut 15	o.595	Bo 5o	o.5249	Zu 52	o.489o
Zu 67	o.72c	Aut 1o	o.616	Aut 1	o.594	Pol 6	-o.52o2	Zu 66	-o.4574
Zu 57	o.7o5	Aut 8	o.6o8	Pol 1	o.591	Zu 54	-o.4325	Zu 68	-o.4232
Zu 58	o.665	Aut 15	o.592	Zu 62	o.499	Pol 1	o.4254	Fr 76	o.39o8
Zu 6o	o.643	Zu 54	-o.488	Pol 4	o.474	Dirk.	o.41o4	Aut 8	-o.3466
Zu 56	o.628	Bo 5o	-o.47o	Rigid.	o.41o	Aut 14	-o.4o9o		
Zu 52	o.625	Pol 1o	o.368	Fr 76	o.353	Aut 9	-o.3836		
Zu 53	o.6o9	Zu 61	-o.346	Zu 61	o.336	Zu 7o	o.3735		
Fr 71	o.548			Fr 72	-o.33o	Pol 1o	-o.3724		
Zu 63	o.534			Zu 55	-o.324	Extr.	o.37o7		
Zu 62	o.5o1			Dirk.	-o.322	Zu 53	-o.37o4		
Neur.	-o.461					Zu 68	-o.3274		
Fr 72	o.453								
Zu 65	o.425								
Aut 13	o.376								
Pol 3	-o.348								
Pol 5	-o.336								
Extr.	o.3o5								
Eigenwert:	9.79		6.33		4.38		3.38		2.87
Varianzanteil:	18.82		12.19		8.43		6.5o		5.52

Insgesamt werden durch diese 5 Faktoren 51.48 Prozent der gesamten Varianz erklärt.

bestimmte Einstellungen, die für die Lehrer eine Art Vorgesetztenrolle dem Schüler gegenüber beinhalten.

Als Oberbegriff für den vierten Faktor erscheint die Formulierung "sozialbezogene Haltung bei gleichzeitiger Vermeidung von Zwang als Erziehungsmittel" geeignet. Außer einigen negativen Ladungen von Autoritarismus-Items und Polen des Semantischen Differentials wie "Umgang mit Menschen" und "gesellschaftliche Verbindungen" fallen hier besonders die hohen Ladungen der Skalen zur Erfassung des Sozialstatus von Lehrern (Bolte 50 und 51) auf.
Eine relativ geringe (!) Einschätzung des Sozialstatus von Lehrern, sowohl von der eigenen Sicht der Befragten hier als auch bezogen auf die vonseiten der Öffentlichkeit erwartete Einstellung verbindet sich hier mit einer Haltung, die die soziale Aktivität des Lehrers in den Vordergrund stellt.
Die hohen Ladungen des Persönlichkeitsmerkmals Extraversion und der Polaritäten 2 (dort "Leitung") und 4 (dort "finanzielle Sicherheit") bilden wesentliche Elemente des fünften Faktors, hinzu kommen sowohl positive als auch negative Ladungen von Zufriedenheitsfragen; dabei steht einer prinzipiellen Wertschätzung der in der Schule zu erfüllenden sozialen Aktivität Unzufriedenheit mit Bezahlung und beruflichem Aufstieg gegenüber. Bemerkenswert erscheint, daß Frage 76 (Bedeutung des Faches Psychologie für die schulische Praxis) auf gerade diesem Faktor positiv läd.
Als Bezeichnung ließe sich "Extravertierte, nach beruflichem Vorwärtskommen verlangende Einstellung" vorschlagen.

6.2.5. Faktorenanalyse der weiblichen Lehramtsanwärter

Bei den Referendarinnen ergeben sich drei Faktoren. Der erste Faktor stellt sich, wie bei den männlichen Lehramtsanwärtern, als Zufriedenheitsfaktor dar, in ihm sind 15 der insgesamt 19 Zufriedenheits-Items enthalten. Auch die Fragen 71 bis 74, in denen es im wesentlichen um den Grad der individuellen Überzeugtheit von der Richtigkeit des Entschlusses, Lehrer zu werden, ging, sind hier mit hohen Ladungen vertreten. Ferner tragen diejenigen Pole des Semantischen Differentials zur Bildung des Faktors bei, die den Lehrerberuf als eine vorwiegend "traditionsgebundene" und "beamtenmäßige" Tätigkeit charakterisieren. "Zufriedenheit mit dem Lehrerberuf" (vs Unzufriedenheit) erscheint als globale Benennung dieses Faktors vertretbar.

Im zweiten Faktor werden im Unterschied zum ersten Faktor solche Charakterisierungen des Lehrerberufes zusammengefaßt, die einen sozial-engagierten Akzent tragen (Polaritäten 4, 5, 9 und 1o). Sie gehen mit der ablehnenden Stellungnahme der Probanden zu jenen Statements eine Verbindung ein, die durch das Verlangen nach strengerer Disziplin und Überordnung der Eltern den Kindern gegenüber gekennzeichnet sind. Hier tritt charakteristischerweise das Persönlichkeitsmerkmal Rigidität mit negativer Ladung hinzu. Der zweite Faktor ließe sich als "nicht-autoritäre, sozialbezogene Einstellung" (vs Gegenteil) bezeichnen.

Zufriedenheit mit der im Lehrerberuf zu entwickelnden Aktivität, verbunden mit deutlichen Elementen von Lenkung (Direktivität) und Rigidität zeichnet inhaltlich den dritten Faktor aus. Bemerkenswerterweise läd am höchsten auf diesem Faktor die Frage 73 (Sollen eigene Kinder auch Lehrer werden), bei der ja auch rein "inhaltlich ein gewisses Zusammentreffen" von Berufszufriedenheit mit einer "direktiven", d.h. andere Personen "lenkenden" Einstellung zu verzeichnen ist.[1]

---

1) vgl. entsprechende signifikante Interkorrelationen innerhalb der Korrelationsmatrix der Referendarinnen (S.XXXII)

Tabelle 22

Faktorenanalyse der weiblichen Lehramtsanwärter

Faktor I		Faktor II		Faktor III	
Variable	Ladung	Variable	Ladung	Variable	Ladung
Zu 6o	o.845	Aut 2	-o.732	Fr 73	o.624
Zu 63	o.775	Aut 3	-o.7o6	Zu 54	o.434
Zu 7o	o.771	Aut 15	-o.7oo	Zu 55	o.4o9
Fr 71	o.724	Aut 4	-o.685	Rigid.	o.4o1
Zu 69	o.72o	Aut 9	-o.553	Fr 76	o.392
Zu 64	o.7o4	Pol 9	o.536	Alter	-o.372
Zu 57	o.699	Pol 1o	-o.45o	Dirk.	o.367
Fr 74	o.697	Aut 14	-o.447	Aut 13	o.353
Zu 56	o.664	Rigid.	-o.431	Pol 7	-o.322
Zu 58	o.625	Aut 7	-o.4o7		
Zu 67	o.615	Pol 5	-o.396		
Zu 62	o.613	Aut 13	-o.368		
Fr 72	o.594	Pol 4	-o.361		
Fr 73	o.483	Aut 1o	-o.316		
Zu 53	o.459	Aut 8	-o.311		
Zu 61	o.45o				
Pol 8	-o.428				
Pol 1	o.419				
Zu 65	o.376				
Zu 59	o.357				
Bo 51	-o.349				
Zu 52	o.33o				

Eigenwert:	8.74	4.61	2.4o
Varianzanteil:	18.89	9.96	5.2o

Insgesamt erklären diese 3 Faktoren 34 Prozent der gesamten Varianz.

Das Bild eines recht komplexen Faktors wird noch durch die Beziehung der 7. Polarität zu diesem Faktor ("Umgang mit Menschen") und eine positive Korrelation der Frage 76 (Bedeutung des Faches Psychologie für die Unterrichtstätigkeit) erhöht. Als Benennung läßt sich noch am ehesten "Schulbezogene Initiative und Tendenz zur Lenkung von Schülern" (vs Gegenteil) vertreten.

Die Faktorenanalysen der männlichen und weiblichen Referendare unterscheiden sich, obschon einmal fünf, das andere Mal drei Faktoren resultieren, nicht so sehr wie die Faktorenanalysen bei männlichen und weiblichen Studierenden, dies könnte eine Auswirkung eines in höherem Maße "gemeinsamen Schicksals" sein als es bei den Studenten der Fall ist. Die Faktorenlösung bei der Gruppe der männlichen Referendare hat gegenüber der Analyse der entsprechenden weiblichen Gruppe den Vorteil, einen bedeutend höheren Prozentsatz der totalen Varianz des Datenmaterials zu erklären (51 % der totalen Varianz gegenüber nur 34 % bei den weiblichen Lehramtsanwärtern).
Die unvollständigere Reproduktion von Merkmals-Interkorrelationen auf die Faktorenbasis bei der weiblichen Gruppe ist sicherlich nicht zuletzt darauf zurückzuführen, daß die Gruppe der Referendarinnen insgesamt inhomogener erscheint als die vergleichbare männliche Gruppe; aus dem paarweisen Mittelwertvergleich ist zu ersehen, daß sich die Dortmunder und Düsseldorfer Referendarinnen in ihren schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen deutlicher unterscheiden als ihre jeweiligen männlichen Kollegen. Die Gründe für diese Verschiedenheit können im einzelnen nicht aufgedeckt werden, neben einer unterschiedlichen sozio-ökonomischen Gesamtsituation ist auf ein wahrscheinlich von Seminar zu Seminar verschiedenes "Ausbildungsklima" hinzuweisen, auf das die weiblichen Befragten empfindlicher zu reagieren geneigt sein könnten als die männlichen Probanden.

6.3. Zusammenfassung und Beantwortung der Hypothese:

Bei der Interpretation der vorliegenden fünf Faktorenanalysen muß noch einmal darauf hingewiesen werden, daß mit den Faktoren keine "Bedingungen oder Ursachen"[1] der Einstellungen von Studierenden und Referendaren zu Schule und Schülern aufgedeckt wurden, sondern sich eher "Bearbeitungstrends" des Fragebogens durch die einzelnen Gruppen aufzeigen ließen. Wenn z.B. in der Faktorenanalyse der männlichen Referendare ein "Konservativismusfaktor" eruiert wurde, so heißt dies nicht mehr (und nicht weniger), als daß bestimmte Items aus verschiedenen Skalen gleichsinnig, in Richtung auf eine mehr "konservative" (bzw. "fortschrittliche") Beantwortung bearbeitet wurden. Möglicherweise steht "hinter" diesem Konservativismusfaktor ein hier unerkannt gebliebener "Bedingungsmechanismus", der bei Hinzunahme von noch anderen Einstellungsskalen, der Einbeziehung von Interviews und anamnestischen Befragungen "entdeckt" worden wäre.[2]
Nachdem insgesamt fünf Faktorenanalysen vorgestellt wurden, erhebt sich die Frage, welche davon denn "richtig" sei. Die Verschiedenheit der Faktorenlösungen je nach Gruppierung legt nun den Schluß nahe, daß das Ergebnis maßgeblich von der spezifischen Zusammenfassung von Probanden zu einer Gruppe abhängt. Bei der offensichtlichen Verschiedenheit von Einstellungsstrukturen bei männlichen und weiblichen Probanden, Studierenden und Referendaren kann deshalb auch nur unter Verzicht auf Genauigkeit von "den" Einstellungen zukünftiger Lehrer gesprochen werden, dafür sind diese Einstellungen wohl noch zu wenig stabil, zu anfällig gegenüber einer Änderung der beruflichen Situation (z.B. Übergang

---

1) vgl. Herrmann, Th., Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, S. 113

2) Hier wäre auf das - wenn auch methodisch umstrittene- Verfahren Adornos (The authoritarian personality) hinzuweisen, der ja aufgrund solcher multidimensionaler Befragungen bestimmte Bedingungsfaktoren, "Ursachen" von autoritärer Einstellung aufzudecken glaubte (vgl.Krech, D., u.a., Individual in society, S. 201 ff und Thomae, H., Das Individuum und seine Welt, S.574 ff)

in den Vorbereitungsdienst), zeigen ferner auch je nach bestimmten sozialen Kategorisierungen (vgl. Kapitel 4) recht unterschiedliche Ausprägungen.

Wenn die Ergebnisse der Faktorenanalysen hier eben nur als hypothesenbildende Anhaltspunkte und nicht, wie es bei einer Überbewertung von Faktorenanalysen sehr häufig geschieht, als endgültige Ergebnisse dargestellt werden, so sind trotz aller Zurückhaltung bei ihrer Interpretation drei Dinge festzuhalten:

1. Die Hypothese (7), daß bestimmte Ausprägungen von schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen derart mit anderen Variablen (auch Persönlichkeitsmerkmalen) korrelieren, daß sich sinnvoll interpretierbare "Dimensionen" ergeben, erfährt eine Bestätigung. Allerdings muß eingeräumt werden, daß allein die Faktorenanalyse bei den männlichen Referendaren einen zufriedenstellenden Anteil der Gesamtvarianz auflöste (51 Prozent bei den übrigen Faktorenanalysen zwischen 34 und 40 Prozent). Als Grund für diese Unterschiedlichkeit war die relative Inhomogenität einzelner Gruppen gesehen worden.

2. Die Verschiedenartigkeit der Faktorenlösungen je nach Stichprobe kann aber auch als eine Warnung verstanden werden, aufgrund nur einer Faktorenanalyse nicht vorschnell von den typischen Einstellungen zukünftiger Lehrer zu sprechen. Wenn bereits zwischen Studierenden und Referendaren, also dem Alter nach sehr nahe beieinanderliegende Gruppen, bemerkenswerte Unterschiede der Faktorenstruktur auftraten, mit welcher Diskrepanz wird man erst rechnen müssen, wenn man noch in der Ausbildung befindliche Lehrer mit ihren "langjährig gedienten" Kollegen vergleicht?

3. Trotz der nicht zu übersehenden Verschiedenartigkeit ergeben sich (als "gemeinsamer Nenner") bei allen Pro-

banden, ungeachtet von Geschlecht und Ausbildungsstand, mindestens drei Faktoren, von denen der erste als Zufriedenheitsfaktor bezeichnet werden kann, während die beiden anderen den Komplex der Lehrer-Schüler-Interaktion betreffen. Dabei stellt das autoritäre bzw. non-autoritäre Verhalten mit einer "entsprechenden" Vorstellung vom Lehrerberuf eine Dimension dar, in einem weiteren Faktor kommt das Moment der Lenkung (Direktivität) bei gleichzeitiger Vernachlässigung von "echter" sozialbezogener Aktivität zum Ausdruck.[1]

4. Aus den Faktorenanalysen geht noch deutlicher als aus den Korrelationsmatrices die enge Verbindung zwischen bestimmten Einstellungen zu Schule und Schülern (Autoritarismus, Direktivität, Zufriedenheit) einerseits und den Vorstellungen vom Lehrerberuf (wie er "sein sollte", wie er statusmäßig eingestuft werden sollte) hervor. Gerade diese Verflechtung zwischen Einstellungen und normativen Vorstellungen bzw. Meinungen über den Lehrerberuf scheint besonders bedeutsam, da durch die letztgenannten stärker kognitiven Komponenten die eher emotional bestimmten Einstellungen verfestigt, im Extremfall auch "rationalisiert" werden dürften.

---

1) In einer Faktorenanalyse, die bei Lehrern verschiedener Schultypen Finnlands aufgrund der Beantwortung eines 30-Item-Fragebogens durchgeführt wurde, fanden Asp, E., Lahdes, E. und Peltonen, M., (On teaching attitudes of young teachers), 1969, folgende 6 Einstellungsfaktoren:

I	emphasis on consciousness of salary - on that of vocation
II	being discontended - content with teaching practice
III	being pupil-centered - teacher-centered
IV	taking an attitude towards teachers of another school type
V	taking an attitude towards pupil administration
VI	emphasis on education - emphasis on knowledge

Es erscheint aufschlußreich, daß sich auch hier ein reiner Zufriedenheitsfaktor ergibt. Andere Faktoren (z.B. I, III und IV) weisen ebenfalls inhaltliche Ähnlichkeit mit den in unserer Untersuchung objektivierten Faktoren auf. Es hat demnach den Anschein, als stellten gerade der Zufriedenheitsfaktor und die Dimensionen, bei denen eher traditionelle, "materielle" und statusbezogene Einstellungen einer "echten" Sozialbeziehung zu Schülern gegenüberstehen, wesentliche, auf bestimmte Nationen und Schulformen nicht beschränkte Einstellungsfaktoren dar.

7. Zusammenfassung von Ergebnissen und Schlußfolgerungen für die Hochschulausbildung

7.1. Überblick über die wichtigsten Ergebnisse

Im folgenden seien zu einzelnen Punkten dieser Einstellungsuntersuchung die wichtigsten Ergebnisse zusammengefaßt dargestellt:

Soziale Selbsteinschätzung:
Bezüglich der statusmäßigen Einstufung des Lehrers, wie sie der "wirklichen gesellschaftlichen Bedeutung" dieses Berufes nach zu erfolgen hätte, ergibt sich für die männlichen Befragten aus Dortmund[1] im Verlauf ihrer Lehrerausbildung eine stetige "Verbesserung" der Einschätzung. Bei den weiblichen Befragten ist eine solche Entwicklung zur "Anhebung" des Sozialstatus nicht zu verzeichnen. Bezogen auf die von seiten der "öffentlichen Meinung" erwartete soziale Einstufung des Lehrerberufes ist bei den männlichen Studierenden und Lehramtsanwärtern aus Dortmund die mit dem Studienverlauf fortschreitende Tendenz zu einer weniger günstigen Einschätzung zu erkennen. Bei den entsprechenden weiblichen Gruppen scheint die statusbezogene Einschätzung sich gegen Studienende eher zu verbessern, zeigt aber ein der Tendenz nach leichtes Absinken gegen Ende der Referendarzeit.

Direktive Einstellung:
Weibliche Befragte erweisen sich im Vergleich zu den männlichen Probanden durchweg als weniger direktiv. Bezogen auf eine längsschnittliche Sicht ergeben sich nur bei den männlichen Studierenden und Lehramtsanwärtern signifikante Ergebnisse, danach nimmt die direktive Einstellung gegen Studienende hin ab, um beim Abschluß der Referendarzeit wieder ähnlich hohe Werte zu erreichen wie zu Studienbeginn. Bei den weiblichen Befragten ergibt sich kein Zusam-

---

1) Bei den "längsschnittlichen" Schlußfolgerungen aus den Ergebnissen werden vor allem die Daten der Dortmunder Studenten- und Lehramtsanwärtergruppen berücksichtigt.

menhang zwischen Ausbildungsstand und Direktivität; die Werte bei den vergleichbaren Gruppen[1] erweisen sich als erstaunlich gleichbleibend.

Autoritäre Einstellung:
Hier lassen die Ergebnisse keinen Schluß auf eine Veränderung der "autoritären" Einstellung im Verlauf der Lehrerausbildung zu. Nur bei den weiblichen Befragten verringern sich die Werte für den 3. Autoritarismus-Faktor (Anwendung von Zwang) zum Studienende hin, auch gegen Ende der Referendarzeit sind die Werte noch signifikant niedriger als bei Beginn des Hochschulstudiums (wenn auch der Tendenz nach höher als bei Studienende). Insgesamt weisen männliche Befragte höhere Autoritarismus-Werte auf als die weiblichen Befragten, besonders im 1. Semester ergibt sich hier eine deutliche Differenz.

Berufszufriedenheit:
Auch hier ergeben sich nach Geschlecht unterschiedliche Befunde: bei den männlichen Probanden ist keine signifikante Beziehung zwischen der erwarteten Berufszufriedenheit als Lehrer und dem Ausbildungsstand (1. und 6. Semester, Vorbereitungsdienst) festzustellen, während bei den weiblichen Befragten die Zufriedenheitswerte vom Studienbeginn bis zum Ende des Referendarjahres kontinuierlich sinken.

Vorstellungen vom Lehrerberuf (Polaritätenprofil):
Bezüglich der Vorstellungen der Studierenden und Lehramtskandidaten vom Lehrerberuf ("wie er sein soll") ergeben sich kaum Anzeichen für eine Veränderung der Sichtweise im Laufe der Ausbildung, dafür sind auch hier erhebliche Geschlechtsunterschiede aufweisbar. Weibliche Probanden zeichnen dabei ein Bild vom Lehrerberuf, das stark vom Wunsch nach "sozialer Aktivität" (im umfassenden Sinne) charakterisiert ist, während die männlichen Befragten

---

1) Bei den "längsschnittlichen" Schlußfolgerungen aus den Ergebnissen werden nur die Daten der Dortmunder Studenten-und Lehramtsanwärtergruppen berücksichtigt.

stärkeren Wert auf eher "traditionelle" Tätigkeitsmerkmale des Lehrerberufes legen. Allerdings betonen die männlichen Probanden in vergleichsweise stärkerem Maße die Notwendigkeit einer "politisch aktiven" Rolle des Lehrers. Während ihr diesbezügliches Votum sich im Laufe der Lehrerausbildung noch verstärkt und am Ende der Referendarzeit den höchsten Stand erreicht, ist das Interesse an politischer Aktivität bei den weiblichen Probanden gegen Ende des Vorbereitungsdienstes offensichtlich noch geringer als zur Zeit des Hochschulstudiums.

Bedeutung einzelner Studienfächer für die Berufspraxis des Lehrers:

Hier ergab sich bei allen Gruppen eine sehr hohe Einschätzung in Bezug auf das Fach Psychologie, wobei die weiblichen Befragten insgesamt eine noch positivere Einstufung vornahmen als ihre männlichen Kollegen. Längsschnittlich gesehen ist bei den männlichen Befragten allerdings vom Beginn des 1. Semesters bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes ein kontinuierliches leichtes Absinken der Werte zu bemerken; bei den weiblichen Probanden ist ein (relativer) Tiefpunkt gegen Ende des 6. Semesters erreicht, dagegen nehmen bei ihnen zum Ende der Referendarzeit hin die Werte wieder zu.

Bezogen auf die Gesamtheit der Nennungen von für die Praxis wichtigen Studienfächern nimmt Psychologie mit 35.4 % den ersten Platz ein, gefolgt von Pädagogik/Schulpädagogik (24.5 %), Soziologie (8.5 %) und Deutsch (5.7 %). Längsschnittlich betrachtet steigt der Anteil der Nennungen des Faches Psychologie von 26.9 % bei den männlichen und 35.5 % bei den weiblichen Studierenden jeweils des ersten Semesters auf 38.4 % bzw. 40.6 % bei den männlichen bzw. weiblichen Probanden im Vorbereitungsdienst an. In der gleichen Zeitspanne "verschlechtert" sich der Anteil der Pädagogik/Schulpädagogik von 31.5 % bzw. 31.9 % bei den männlichen bzw. weiblichen Studierenden im Anfangssemester auf 18.4 % bzw. 19.7 % bei den Lehramtsanwärtern beider Geschlechter.

Einstellungsunterschiede bei Gruppen, die aufgrund bestimmter Kriterien zusammengestellt wurden:

1. bei einer Gegenüberstellung männlicher Studierender, die die Absicht eines Studienwechsels oder der Aufgabe ihres Studiums äußerten, finden wir im Vergleich zu der Gruppe ohne diese Absichten signifikant geringere Werte an erwarteter Berufszufriedenheit, niedrigere Werte auch für die Persönlichkeitsmerkmale Extraversion und Rigidität, höhere Werte dagegen für Neurotizismus. Bei den entsprechenden weiblichen Gruppen zeigen sich weniger auffällige Unterschiede, hier weisen die Befragten, die an einen Studienwechsel denken, nur höhere Neurotizismus-Scores und geringere Werte für zwei Zufriedenheitsfragen auf.

2. Nach dem Kriterium des Vorliegens einer Berufsausbildung vor dem Pädagogik-Studium ergeben sich drei Gruppen
   a) Probanden ohne vorherige Ausbildung
   b) Probanden mit abgeschlossener Berufsausbildung
   c) Probanden, die ihre vorherige Ausbildung abgebrochen hatten

   Bei paarweisen Gruppenvergleichen zeigte sich, daß Studierende und Lehramtsanwärter mit vollendeter Ausbildung weniger Zufriedenheit vom Lehrerberuf erwarten als die beiden Vergleichsgruppen, sie im übrigen - vor allem in Gegenüberstellung zur Gruppe ohne vorherige Ausbildung - den Lehrerberuf statusmäßig relativ niedrig einstufen und eine Idealvorstellung vom Lehrerberuf haben, die sich durch geringeren Wunsch nach sozialer Kommunikation, jedoch durch stärkere Betonung von Dimensionen wie "Leitung" und "politische Aktivität" auszeichnet. Ein Vergleich von Probanden mit abgebrochener Ausbildung und Befragten ohne vorherige Ausbildung ergibt lediglich hochsignifikant höhere Werte für die Polarität "politisch aktiv" bei den Studierenden mit abgebrochener Berufsausbildung.

3. Beim Vergleich von verheirateten und nicht verheirateten Probanden ergeben sich folgende Unterschiede in Persönlichkeits- und Einstellungsmerkmalen:
   a) Unverheiratete und verheiratete männliche Studierende unterscheiden sich durch höhere Neurotizismus-Werte aufseiten der unverheirateten Probanden.
   b) Unverheiratete und nicht verheiratete männliche Lehramtsanwärter weisen den gleichen Unterschied beim Merkmal Neurotizismus auf wie die entsprechenden Gruppen der Studierenden, außerdem ergeben sich im Polaritätenprofil z.T. andere Vorstellungen vom Lehrerberuf: hier neigen die verheirateten Probanden weniger stark zum Pol "Neuland erobern", dagegen votieren ihre unverheirateten Kollegen mehr für "Umgang mit Menschen" und "mit Kollegen zusammen arbeiten".
   c) Unverheiratete Studentinnen legen größeren Wert auf "gesellschaftliche Verbindungen" als Lehrer, unverheiratete Referendarinnen sprechen sich mehr für den Pol "Leitung" aus als die verheiratete Vergleichsgruppe. Unverheiratete Lehramtsanwärterinnen weisen daneben signifikant höhere Direktivitätswerte auf als ihre verheirateten Kolleginnen.

4. Bei einer Gegenüberstellung der Angehörigen der drei sozialen Schichten Grund-, Mittel- und Oberschicht läßt sich bei den männlichen Angehörigen der Grundschicht im Vergleich zu den Studenten und Lehramtsanwärtern der Mittelschicht ein stärkeres Ausmaß an Direktivität und Extraversion objektivieren. Ferner legen Probanden der Grundschicht vergleichsweise geringeren Wert auf die "finanzielle Sicherheit" als Lehrer und messen dem Fach Psychologie für ihre praktische Lehrertätigkeit größere Bedeutung bei. Verglichen mit Angehörigen der Oberschicht bekunden sie eine geringere Neigung zur Anwendung von Zwang gegenüber Kindern und Schülern.

Die weiblichen Mitglieder der sozialen Grundschicht erweisen sich im Vergleich zu den Gruppierungen aus Mittel- und Oberschicht als weniger direktiv.
Gegenüber der Oberschicht betont die Grundschicht eine insgesamt aktivere soziale Betätigung des Lehrers, im Vergleich zur Mittelschicht befürwortet sie bezogen auf den Lehrer in stärkerem Maße den "Umgang mit Menschen", hält jedoch "gesellschaftliche Verbindungen" bei diesem Beruf für weniger wichtig.
Verglichen mit der Mittelschicht zeichnen sich weibliche Angehörige der Oberschicht durch eine eher aktive, stärker auf sozialen Kontakt ausgerichtete Einstellungskomponente aus.

Beziehungen einzelner Einstellungsmerkmale untereinander:

Bei den Beziehungen der Einstellungsmerkmale untereinander ist bei der Gesamtstichprobe einmal auf signifikant positive Korrelationen des Lebensalters mit den Merkmalen Direktivität, Autoritarismus (1. Faktor) und Rigidität, sowie negative Beziehungen zu allen drei Zufriedenheitsfaktoren hinzuweisen. Außerdem korreliert die Variable Alter mit solchen Idealvorstellungen vom Lehrerberuf, die ein eher "traditionelles" Berufsverständnis widerspiegeln.

Bei verschiedenen Aspekten des Komplexes "autoritäre Einstellung" sind eindeutige Zusammenhänge (etwa negativer Art) mit Berufszufriedenheit nicht festzustellen. Dagegen korreliert eine "autoritäre Einstellung" signifikant negativ mit der Bedeutung, die dem Fach Psychologie für die Schulpraxis zuerkannt wird. Außerdem ergeben sich statistisch bedeutsame Zusammenhänge der autoritären Einstellung mit einem Bild vom Lehrerberuf, bei dem eher konservative Züge, wie das Streben nach materieller Absicherung vorherrschen, demgegenüber Momente der Kooperation oder des Interesses an schulischen Neuerungen in den Hintergrund treten.

Dimensionen schul- und erziehungsbezogener Einstellungen: Unterwirft man die gesamten Einstellungsmerkmale einer Faktorenanalyse, so ergeben sich für die Gesamtstichprobe drei Faktoren, von denen der erste als "autoritäre und konservative Einstellung" (vs Gegenteil), der zweite als "Zufriedenheit" (vs Unzufriedenheit) mit der Tätigkeit als Lehrer und der dritte als "sozialbezogene Aktivität bei Respektierung der Autonomie des Schülers" (vs Gegenteil) zu bezeichnen sind. Je nach Einzelstichprobe (männliche bzw. weibliche Studierende, männliche bzw. weibliche Lehramtsanwärter) resultiert eine etwas andere Faktorenstruktur. Den höchsten Anteil der Varianz des Datenmaterials, nämlich 51 % erklärt die Faktorenlösung der männlichen Lehramtsanwärter; gegenüber den Faktoren bei der Gesamtstichprobe ergeben sich, wenn inhaltlich auch verwandt, hier einige speziellere Dimensionen, so ein "Konservativismusfaktor" und ein Faktor, in dem sich der Wunsch nach beruflichem Vorwärtskommen manifestiert.

7.2. Hochschulpädagogische Folgerungen

Nach der Lektüre der vorliegenden Arbeit werden dem Leser sicherlich eine Anzahl von Fragen zur Problematik der Einstellungen und Einstellungsveränderung bei Studierenden und Lehramtsanwärtern unbeantwortet geblieben sein. In der Tat könnte man die Tatsache, daß wir über die Einstellungen künftiger Lehrer zu ihrem Studium und Beruf bisher so wenig wissen[1], als hinter all den Einzelergebnissen omnipräsent bezeichnen.

Wenn es in dieser Arbeit vor allem darum ging, zu einer Vielzahl von Aspekten, die die Einstellungen zukünftiger Lehrer direkt oder indirekt berühren, erst einmal Daten zu sammeln und zu statistisch abgesicherten (Teil-) Ergebnissen zu gelangen, dann war dieser Ansatz doppelt begründet: er beruhte einmal auf dem Mangel einer Theorie über die Beziehungen des Lehrerstudenten zu den ihn ausbildenden Institutionen (Pädagogische Hochschule, Bezirksseminar), andererseits auf dem Wunsch, aufgrund der Sammlung empirischer Ergebnisse zu diesem Bereich die Ausgangspositionen für künftige, breiter angelegte Forschungen - die einmal zu einer Theorie führen könnten - zu verbessern. Empirisch wurde hier in der Weise vorgegangen, daß bestimmte Hypothesen aufgestellt und diese anhand einer Befragung der zur Verfügung stehenden (dabei nicht für "die" Lehrerstudenten repräsentativen) regional begrenzten Stichproben beantwortet wurden, um auch somit eine künftige Hypothesenbildung zu erleichtern.

Der weitgehende Verzicht auf theoretische Erörterungen wird dabei vom Verfasser - etwa weil er "empirisch" zu arbeiten versuchte - nicht wenig bedauert. Wenn während der Durchführung dieser Untersuchung ein Handicap in zu-

---

1) Dies dürfte trotz so gründlicher Untersuchungen, wie sie in jüngster Zeit J.J.Koch (Lehrer - Studium und Beruf, 1972) vorlegte, gelten, denn auch in der empirischen Arbeit von Koch wurden nur einige wenige ausgewählte - wenn auch zweifellos sehr wichtige - Einstellungsdimensionen erfaßt.

nehmendem Maße als schwerwiegend empfunden wurde, dann war es die Tatsache eines von vornherein zeitlich und organisatorisch beschränkten, mehr oder weniger isolierten, innerhalb dieser Einzeluntersuchung geleisteten Herangehens an eine Problematik, die zu ihrer Bewältigung eine Integration von Bemühungen der verschiedensten Disziplinen erfordert hätte. Dann wäre es vielleicht auch möglich geworden, die Vielzahl von theoretischen Ansätzen mit den empirischen Befunden - beileibe nicht nur dieser Arbeit - sinnvoll zu verbinden.

Letztlich kann die Untersuchung der Einstellungen von Studierenden und Lehramtsanwärtern nicht innerhalb einer Freizone von empirischen Untersuchungen erfolgen. Solche Einstellungen zu untersuchen, müßte auch implizieren, die Beziehung von Institution und der in ihr Auszubildenden zu reflektieren. In diesem Zusammenhang müssen wenigstens zwei grundlegende Fragen gestellt werden. Die eine hätte zu lauten: Welche Ziele hat sich die Hochschule bei der Ausbildung der Studierenden (die in der Mehrzahl den Lehrerberuf anstreben) eigentlich gesetzt? und zweitens: Was bewirkt das Hochschulstudium bei den Studierenden, nicht nur innerhalb dieser sechs Semester, sondern auf die Dauer gesehen? Welchen Nutzen haben die praktisch tätigen Lehrer von ihrem einstigen Hochschulstudium?
Um mit der zweiten Frage zu beginnen:
Die Ergebnisse stellen der Hochschulausbildung schon deshalb kein gutes Zeugnis aus, da sie den Schluß nahelegen, daß die Ausbildung entweder gar keinen Einfluß auf die schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen von zukünftigen Lehrern hat oder aber nur kurzfristige, vorübergehende Einstellungsänderungen bewirkt. Die während der Ausbildungszeit sich einstellenden "Gewinne" an eher "demokratischen" und "schülerzentrierten" Einstellungen nämlich gehen den Ergebnissen unserer Untersuchung zufolge im Verlauf des Vorbereitungsdienstes wieder verloren.

Wenn sich schon bei den Lehramtsanwärtern zeigt, daß bestimmte hochschulbedingte Einstellungsänderungen von solch geringer Stabilität sind[1], so kann bei den langjährig tätigen Lehrern erst recht keine Nachwirkung der Hochschulausbildung auf die Einstellungen erwartet werden. Viel eher ist daran zu denken, daß sich Einstellungen dann an den für den Lehrer relevanten Bezugsgruppen, vor allem dem Kollegium, orientieren. (Vielleicht wäre auch damit eine Erklärung für das je nach Schule oft so unterschiedliche erzieherische Gesamtklima gegeben.) Aber all das liegt dann längst außerhalb der Einflußmöglichkeit von Hochschule oder Bezirksseminar.

Die Frage nach den Zielen, die sich die Hochschule bei der Ausbildung der Studierenden gesteckt hat, dürfte - weil kaum empirisch angehbar - sehr schwer zu beantworten sein. Bedenklich stimmt aber in diesem Zusammenhang das Fehlen eines festen Konzeptes darüber, was die Hochschule für die später praktisch tätigen Lehrer zu tun beabsichtigt. Zudem müßte eine verbindliche Beschreibung von Zielen Hand in Hand gehen mit der Absicht, die Verwirklichung solcher Ziele zu überprüfen, das hieße konkret, zu untersuchen, ob sich bei den Ausgebildeten bestimmte kognitive oder einstellungsmäßige Auswirkungen zeigen. Zudem wäre es sinnvoll, von der Analyse der Tätigkeit des Lehrers her, wie sie sich in der konkreten Interaktion nicht nur mit Schülern, sondern auch mit Kollegen und Dienststellen vollzieht, Ziele der Pädagogik-Ausbildung an der Hochschule zu bestimmen. Inwieweit dies geschieht, vermag der Verfasser im einzelnen nicht zu sagen, er kann sich aber des Eindrucks nicht er-

---

1) Zusätzlich zu unseren Befunden stützen wir uns hierbei auf die Darstellung von Koch und Peifer, 1971, S.439: "Eines der Hauptergebnisse der Untersuchungen besteht ...darin, daß nach Verlassen der Hochschule die beschriebenen Einstellungen offenbar einen erneuten raschen Wandel erfahren, und zwar diesmal in generell konservativer Richtung. Diese Einstellungs- und Meinungsrevision erfolgt allem Anschein nach bereits in den ersten Wochen bzw. Monaten...des Vorbereitungsdienstes."

wehren, daß die skizzierten methodischen Überlegungen und Analysen nur in geringem Maße geleistet werden. Sollte es aber zutreffen, daß die an der Hochschule Beteiligten es in den meisten Fällen versäumen, über Aufgaben, Ziele und Wirkungsgrad ihrer Ausbildung nachzudenken, dann könnte der Lehrerausbildung der Vorwurf, krass ausgedrückt, der Planlosigkeit[1] nicht erspart bleiben.

Besonders gravierend erscheinen die Versäumnisse der Institutionen, die Einstellungen der Auszubildenden zu Studium und Beruf zu problematisieren, in Bezug auf solche Studierenden, die in irgendeiner Weise - ob dies nach außen hin sichtbar werde oder nicht - Verhaltensstörungen aufweisen.

Solche psychischen Beeinträchtigungen[2] sind u.a. deshalb sehr ernst zu nehmen, weil sie den Pädagogik-Studenten zwangsläufig in dem Augenblick in erhebliche Schwierig-

---

1) Eine "planvolle" Ausbildung könnte erst dann einsetzen, wenn eine verbindliche Antwort auf die Frage, was denn das Ziel der Hochschulausbildung sei, gegeben ist. Entspricht es aber nicht den tatsächlichen Verhältnissen, daß jeder Studierende sich während seines Studiums mit mehr oder weniger großem Erfolg auf die Suche nach der Bestimmung dessen, was das Studium "eigentlich soll", begibt, mehr oder weniger allein gelassen von Hochschullehrern, die - ebenfalls - im Nichtbesitz einer Gesamtkonzeption ihre einzelnen fachspezifischen Lehrangebote als besonders wichtig herausstellen? Die Lernziele sind schließlich dadurch definiert, was für die Prüfung gewußt werden muß, eine letztlich kurzsichtige, in ihrer Problematik nicht immer hinreichend erkannte Operationalisierung von Lernzielen (vgl. hierzu H.Simons, Sozialisation durch die Hochschule, S. 3).

2) Wenn man bedenkt, daß das Studium als ein Zeitabschnitt zwar des Erwachsenenalters, zugleich aber (immer noch) der Abhängigkeit von Eltern oder anderen Geldgebern zu charakterisieren ist, dürfte es nicht verwundern, daß auch auf Grund dieser Rollenkonflikte das Auftreten von psychischen Schwierigkeiten an Wahrscheinlichkeit gewinnt.

keiten bringen, in dem er die Rolle des Unterrichtenden und Erziehenden zu übernehmen hat.
Beim augenblicklichen Stand der psychohygienischen Bemühungen der Hochschule[1] dürfte es mehr dem Zufall und der Initiative einzelner Personen oder Personengruppen zu verdanken sein, wenn solche Störungen gemildert werden. Macht man sich einmal klar, welche soziale Verantwortung auf den Lehrer zukommt und welche Multiplikatorwirkung seelische Störungen des Lehrers haben können, dann dürften die Institutionen nicht länger so tun, als seien Einstellungen zu Schule und Beruf im allgemeinen, seelische Fehlhaltungen im speziellen die Privatangelegenheit des einzelnen. Sicherlich kann die Hochschule von sich aus das Auftreten von Verhaltensstörungen nicht verhindern, sie sollte es aber gerade diesen Studierenden ermöglichen, im noch relativ "freien Raum" der Hochschulausbildung besser mit den Schwierigkeiten fertig zu werden, indem von seiten der Hochschule die psychohygienischen Anstrengungen in großem Maße intensiviert werden. Solche Studierende, die auf die Hilfe der Hochschule angewiesen sind, "unbesehen" und "unbehandelt" an die Schule weiterzureichen, in der Meinung, die Aufgabe der Hochschule sei mit der Vermittlung bestimmter Lehrinhalte oder einiger didaktischer und methodischer Fertigkeiten erfüllt, dürfte ein folgenschweres Versäumnis darstellen.
Angesichts der beschriebenen Unzulänglichkeiten fällt es schwer, praktikable Alternativen anzubieten, die die Hochschulausbildung für den künftigen Lehrer effizienter machen. Denn sicherlich ist es nicht mit einigen wenigen "Neuerungen" getan; wie bereits erwähnt, mußte das Verhältnis der Institution zu den in dieser Institution aus-

---

1) Augenblicklich sind z.B. an der PH Dortmund Vorgespräche zur Errichtung psychotherapeutischer Beratungsstellen im Gange. Aber selbst wenn entsprechende Pläne in naher Zukunft realisiert werden sollten, dürften diese Stellen personell und materiell Raum in der Lage sein, die anstehenden Aufgaben zu erfüllen.

zubildenden künftigen Pädagogen unter Berücksichtigung dessen, was diese in der Praxis erwartet[1], grundsätzlich neu durchdacht werden.
Bei einer solchen in Zusammenarbeit verschiedenster Gruppen innerhalb der Hochschule und der unterschiedlichen Fachrichtungen zu leistenden Analyse müßte ein zentraler Punkt die psychische Reaktion der Studierenden auf Hochschule und Berufstätigkeit darstellen. Dabei müßte man der wissenschaftlichen Erforschung der "objektiven" und "subjektiven" Schwierigkeiten, mit denen die Studierenden zu tun haben, breiten Raum gewähren.
Abgesehen von diesen eher allgemeinen Postulaten wären grundlegende Erweiterungen im Veranstaltungskatalog der Hochschule zu befürworten. Gerade angesichts des Befundes dieser Untersuchung, daß hochschulbedingte Gewinne an positiven Einstellungen zu Schule und Schülern der Konfrontation mit der Schulpraxis, so, wie sie sich den jungen Lehrern in der zweiten Phase der Ausbildung darstellt, sehr oft nicht standhalten, müßten solche Seminare durchgeführt werden, in denen bereits während der Hochschulzeit eine Vorbereitung auf die ganz konkreten Schwierigkeiten der erzieherischen Praxis erfolgt. Dabei sollten einschlägige Probleme nicht nur theoretisch "besprochen" werden, sondern es sollten Möglichkeiten zur praktischen Einübung von Verhaltensweisen, ja solcher "Techniken" gegeben werden, die es dem Lehrer ermöglichen, selbst in einem frustrierenden Schulalltag die Rolle als Lehrer sinnvoll auszuüben.

Die Hochschule müßte sich darüber im klaren sein, daß - wenn überhaupt eine Institution - sie selbst die Chance hat, bei zukünftigen Lehrern Einstellungen günstig zu beeinflussen. Unterliegt erst einmal der Lehrer den Anforderungen des Schulalltags, Anforderungen, die nicht selten zu einer "déformation professionelle" führen, so ist eine Korrektur

---

1) Das gilt genauso für Studium und Praxis von Diplom-Pädagogen, bei denen bezogen auf die Ausbildung eine eher noch größere Unsicherheit der Hochschule zu verzeichnen ist.

von Einstellungen zur Schule und zu Schülern nur sehr schwer möglich.

Systematische Untersuchungen zur Genese und Wandlung von schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen sind insgesamt gesehen in einem Anfangsstadium begriffen, in dem Umfang und Konturen des Problems überhaupt erst deutlich zu werden beginnen. Die vielfältigen Aspekte im Zusammenhang mit Einstellungen von Lehrern weiter intensiv zu erforschen erscheint dabei nicht nur um der "Psychohygiene" des Lehrers willen notwendig. Es wäre im Hinblick auf eine (wenn auch nur annähernde) Verwirklichung des Zieles von "Chancengleichheit" daran zu erinnern, daß für viele Kinder und Jugendliche, besonders aus unterpriviligierter sozialer Situation, die Grund- und Hauptschullehrer die ausschließlichen Vermittler von Schule - und damit letztlich der Chance von Selbstentfaltung - darstellen. Gerade an diesem Punkt wird deutlich, wie immens wichtig es ist, mit welchen Einstellungen Lehrer an ihre Aufgabe herangehen: ob ihre Einstellungen sie dazu führen, ihre Tätigkeit als (irgendeinen) "Job" anzusehen oder aber als (in seinen sozialen Auswirkungen überaus ernst zu nehmenden) "Beruf" aufzufassen.

So gesehen sollte und dürfte die Beschäftigung mit Einstellungen von Studierenden und Lehramtsanwärtern letztlich den Schülern dienen.

LITERATURVERZEICHNIS

Achinger, G., Das Studium des Lehrers. Berlin 1969

Asp, E., Lahdes, E. und Peltonen, M.,
On teaching attitudes of young teachers.
Institut of Education. University of
Turku Finland.
Report of the Institut of Education
No.12 (1969)

Bastine, R., Untersuchungen zur "direktiven Einstellung"
von Lehrern und Konstruktion eines Frage-
bogens. Phil.Diss.Hamburg. 1969

Bastine, R., Charlton, M., Grässner, D. und Schwärzel, W.,
Konstruktion eines "Fragebogens zur direk-
tiven Einstellung" von Lehrern (F-D-E).
Zeitschrift für Entwicklungspsychologie
und Pädagogische Psychologie 1969. S.176 ff.

Bastine, R., Eckert, J., Schmook, C.,Bischoff, R. und
Charlton, M., Beiträge zur Konstrukt Validierung des
Fragebogens zur Direktiven Einstellung.
Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und
Pädagogische Psychologie 1970. S.47 - 59

Bastine, R. und Schmook, C., Testvalidierung durch experi-
mentell induzierte Veränderungen - eine
experimentelle Validierung am Beispiel des
F-D-E. Zeitschrift für exp.angewandte
Psychologie. Bd. XVIII. 1971. H.1

Bastine, R., Fragebogen zur direktiven Einstellung F-D-E.
Handanweisung. Göttingen 1971

Betzen, K. und Nipkow, K.E. (Hrsg.), Der Lehrer in Schule
und Gesellschaft. München 1971

Bolte, K.M., Sozialer Aufstieg und Abstieg. Eine Unter-
suchung über Berufsprestige und Berufs-
mobilität. Stuttgart 1959

Bolte, K.M., Aschenbrenner, K., Kreckel, R. und Schultz-Wild, R., Beruf und Gesellschaft in Deutschland. Opladen 1972

Bondy, C., Grundsätzliches zur Psychohygiene des Erziehers. Unsere Jugend. 17. Jg.. 1965. S. 195 - 202

Brengelmann, J.C. und Brengelmann, L., Deutsche Validierung von Fragebögen der Extraversion, Neurotischer Tendenz und Rigidität. Zeitschrift für exp. und angewandte Psychologie 1960. 7. S. 291 - 331

Brengelmann, J.C. und Brengelmann, L., Deutsche Validierung von Fragebögen dogmatischer und intoleranter Haltungen. In: Zeitschrift für exp. und angewandte Psychologie. Bd.7. 1960. S. 451 - 471

Brückner, P., Zur Sozialpsychologie des Kapitalismus. Frankfurt/M. 1972

Christian, W. und Kernberger, R., Warum die Lehrer oft resignieren. In: analysen (Zeitschrift zur Wissenschafts- und Berufspraxis) Februar 1973. S. 16 - 17

Combe, A., Kritik der Lehrerrolle. München (List Taschenbücher der Wissenschaft) 1971

Davis, E.E. und Viernstein, N., Eine Skala zur Messung der Einstellung von Volksschullehrern zu Kindern und Unterricht. Unveröff. Manuskript. München 1965

Davis, E.E. und Viernstein, N., Entwicklung einer Skala zur Messung der Einstellungen von Lehrern zu Kind und Unterricht. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 1972. S.194 - 216

Day, H.P., Attitude change of beginning teachers after initial teaching experience. Journal of Teacher Education. Washington 1959. 10. S. 32 ff

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Lehrermangel und Lehrernachwuchs - Untersuchungen und Empfehlungen, vorgelegt vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Stuttgart 1965

Döring,K.W., Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Weinheim 1970

Dörner,K., Die Hochschulpsychiatrie. Stuttgart 1967

Edwards, A.L., Versuchsplanung in der Psychologischen Forschung. Weinheim 1971

Engelhardt, G. von, Aspekte der Arbeitszufriedenheit von Lehrern verschiedener Schultypen. Köln (unveröff. Diplomarbeit angefertigt im Sozialwissenschaftlichen Institut der Universität zu Köln) Sommersemester 1972

Eyferth, K., Starrheit und Integration. Psychologische Rundschau, 10, 1959, S.159-169

Eysenck, H.J., Das "Maudsley Personality Inventory" als Bestimmer der neurotischen Tendenz und Extraversion. Göttingen 1959

Eysenck, H.J., Dimensions of Personality. London, 6.Aufl., 1966

Ferdinand,W., Empirische Untersuchungen im pädagogischen Feld. Essen 1971

Fischer, J., Zerreißprobe - Ein Beispiel der Verärgerung oder die sogenannte zweite Phase der Lehrerausbildung. In: schwarz auf weiß. Zeitschrift für Studenten an der Pädagogischen Hochschule Ruhr. Heft 3, 1971. S. 2-3

Fischer, L., Dimensionen und Determinanten der Arbeitszufriedenheit. Ein Versuch zur Entwicklung einer deutschen Job Satisfaction Skala. Köln (unveröff. Diplomarbeit angefertigt im Sozialwissenschaftlichen Institut der Universität zu Köln) Wintersemester 1970/71

Fröhlich, W.D. und Becker, J., Forschungsstatistik. 5. erweiterte und neubearbeitete Auflage. Bonn 1971

Fürntratt, E., Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten. Diagnostika 1969. S. 62 - 74

Gahlings, J. und Moering, E., Die Volksschullehrerin. Heidelberg 1961

Gebhardt, F., Statistische Programme des Deutschen Rechenzentrums Darmstadt. Teil B: Einzelbeschreibungen. Darmstadt 1969

Gerner, B., Der Lehrer - Verhalten und Wirkung. Darmstadt 1972

Getzels, J.W. und Jackson, P.W., The teacher's personality and characteristics. In: Gage, N.L.(ed.): Handbook of Research on Teaching. Chicago 1967. S. 506 - 582

Guilford, J.P., Persönlichkeit. Weinheim 1964

Hentig, H.von, Der Beruf des Lehrers. In: Neue Sammlung. 3.Jg. 1963. H 3. S. 216 - 235

Herrmann, Th., Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen 1969

Hilbig, O., Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf. Braunschweig 1963

Hittpass, J., Das Studien- und Berufsschicksal von Volksschullehrern. Bielefeld 197o

Hittpass, J. und Mock, A., Das Image der Universität. Düsseldorf 1972

Hofstätter, P.R., Einführung in die Sozialpsychologie. 3.Auflage. Stuttgart

Hofstätter, P.R., Faktorenanalyse. In: König, R.(Hrsg.) Handbuch der empirischen Sozialforschung. 1. Bd.. Stuttgart 1967. S. 385 - 414

Hofstätter, P.R. und Wendt, D., Quantitative Methoden der Psychologie. 3.Auflage München 1967

Horn, H., Volksschullehrernachwuchs. Untersuchungen zur Quantität und Qualität. Weinheim 1968

Hylla, E., Klassifizierungsschema sozialer Schichtungen. In: Ferdinand, W., Der Lehrer mag mein Kind nicht leiden. Schule und Psychologie 1962

Johnson, G.H., An instrument for the measurement of job satisfaction. Personnel Psychology. 195[illegible]. 8. S. 27 - 38

Kemmler, L., Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1967

Kleining, G. und Moore, H., Soziale Selbsteinstufung SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2o. 1968. S. 5o2 - 552

Klose, P., Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 1971. 1. S. 78 - 97

Kob, J., Die Stellung des Lehrers in der modernen Gesellschaft. In: Bildung und Erziehung. 19. Jg. 1966. H. 4. S. 279 - 291

Kob, J., Die Rollenproblematik des Lehrerberufes. In: Soziologie der Schule. Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Köln/Opladen 1959. S. 91 - 1o7

Koch, J.J., Müller-Fohrbrodt, G. und Cloetta, B., Ein Verfahren zur Messung schul- und erziehungsbezogener Attitüden: Der Konstanzer Fragebogen für Lehrereinstellungen (KLE). In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 1971. S. 136 - 151

Koch, J.J. und Peifer, H., Sozialpsychologische Aspekte einer Reform der zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule. 7/8. 1971. S. 435 - 449

Koch, J.J., Lehrer - Studium und Beruf. Ulm 1972

Krainz, E., Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers. Wien 1966

Kratzsch, E.H., Vathke, W. und Bertlein, H., Studien zur Soziologie des Volksschullehrers. Weinheim 1967

Krech, D., Crutchfield, R.S. und Ballachey, E.L., Individual in society. New York, San Francisco, Toronto, London 1962

Lehr, U., Das Problem der Sozialisation geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 7.2 Göttingen 1972. S. 886 - 954

Lemberg, E. (Hrsg.), Lehrermangel und Lehrernachwuchs. Untersuchungen und Empfehlungen. Vorgelegt vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt/M. 1965

Liebhardt, E.H., Sozialisation im Beruf. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 22. 1970. S. 715 - 736

Mc Guire, W.J., The nature of attitudes and attitude change. In: Lindzey, G. und Aronson, E. (Hrsg.). The Handbook of Social Psychology. 2 ud Edition. Vol.III. Reading Massachusetts. 1969. S. 136 - 314

Meili, R. und Rohracher, H., Lehrbuch der experimentellen Psychologie. Bern und Stuttgart 1963

Meis, R., Der Lehrerberuf und der Lehrermangel aus studentischer Sicht. In: Pädagogische Rundschau. 1963. Heft [illegible]. S. 783 - 795

Meyer, A.-E. und Golle, R., Zur Validierung des Brengelmann - Fragebogens E-N-MR an klinischen Stichproben. Diagnostica 12. 1966. S. 93 - 105

Mietzel, G., Die Einstellung der Abiturienten zum Volksschullehrerberuf. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Braunschweig 1967

Müller, H.A., Anfangsschwierigkeiten des Volksschullehrers. Die deutsche Schule 52. 1960. S. 348 - 361

Müller, L., Vorstellungen vom Lehrerberuf. Weinheim 1968

Müller, P., Dokumentation zur Lehrerbildung Bd. 1. Max Planck Institut für Bildungsforschung 22. Studien und Berichte. Berlin 1971. S. 117

Newcomb, T.M., Sozialpsychologie. Meisenheim/Glan 1959

Niemann, H.-J., Entwicklung von Einstellungsskalen zum "Lehrer-Engagement" bei Lehrerinnen der ersten Grundschulklasse. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1972. S. 118 - 129

Niemann, H.-J., Der Lehrer und sein Beruf. Dimensional-analytische Einstellungsunterschiede. Weinheim, Berlin, Basel 1970

Nipkow, K.E., Zur Person des Lehrers. In: P.M.Roeder (Hrsg.) Päd.Analysen und Reflexionen. Weinheim 1967. S. 151 - 168

Pawlik, K., Dimensionen des Verhaltens. Bern und Stuttgart 1968

Revenstorff, D., Persönlichkeitsbeurteilung auf dem Polaritätenprofil. Archiv für Psychologie. Bd. 123. 1971. S. 195 - 216

Roeder, B., Zur Theorie des politischen Urteils. Neuburgweier/Karlsruhe 1972

Roghmann, K., Dogmatismus und Autoritarismus. Kritik der theoretischen Ansätze und Ergebnisse dreier westdeutscher Untersuchungen. Meisenheim/G. 1966

Roth, E., Einstellung als Determination individuellen Verhaltens. Göttingen 1967

Rutenfranz, J. und Graf, O., Zur Frage der zeitlichen Belastung von Lehrkräften. Forschungsbericht Nr. 1259 des Landes Nordrhein Westfalen. Köln-Opladen 1963

Ryans, D.G., Characteristics of teachers. Washington 1960

Scott, W.A., Attitude Measurement. In: Lindzey, G. und Aronson, E. (Hrsg.) The Handbook od Social Psychology. 2 nd Edition. Vol.II: Research Methods Reading. Massachusetts 1968. S. 204 - 273

Secord, P.F. und Backman, C.W., Social Psychology. New York, San Francisco, Toronto, London 1964

Seidl, H., Untersuchungen zum Problem der Lehrerpersönlichkeit. Wien 1966

Siegel, S., nonparametric statistics for the behavioral sciences. New York 1956

Simons, H., Sozialisation durch die Hochschule. Blickpunkt Hochschuldidaktik 19. Hamburg 1971

Süllwold, F., Theorie und Methodik der Einstellungsmessung. In: Handbuch der Psychologie. Bd.7.1 S. 475 - 514

Scheuch, E.K. und Daheim, H.J., Sozialprestige und soziale Schichtung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 5: Glass, D.V. und König, R.(Hrsg.) Soziale Schichtung und Soziale Mobilität. Opladen 1961. S. 65 - 103

Schultze, W. und Führ, C., Das Schulwesen in der BRD. Weinheim 1966

Schwonke, M., Das Gesellschaftsbild des Lehrers. In: Die Deutsche Schule. 1966. S. 73 - 85

Schuh, E., Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkungen auf die Einstellung zum Beruf. Berlin, Hannover, Darmstadt 1962

Stern, E., Welche Eigenschaften erwarten wir vom Lehrer? In: Schule und Psychologie. 2. Jg. 1955, S. 129 - 146

Strickmann, G., Der Berufserfolg als Motivationsphänomen. Berlin 1968

Tausch, R. und Tausch, A., Erziehungspsychologie. Göttingen 5.Auflage 1970

Thomae, H., Soziale Schichten als Sozialisationsvariablen. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 7.2 Göttingen 1972. S. 748 - 777

Thomae, H., Familie und Sozialisation. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 7.2 Göttingen 1972. S. 778 - 824

Thomae, H., Das Individuum und seine Welt. Göttingen 1968

Überla, K., Faktorenanalyse. Berlin 1968

Ulich, E., Metz, G., Nengelken, G. und Walsten, A.-R., Einige Aspekte der beruflichen Situation und der zeitlichen Beanspruchung von Lehrkräften an Höheren Schulen. In: Bericht über den 25. Kongreß für Psychologie Münster 1966. (Hrsg. F. Merz). Göttingen 1967. S. 43o ff

Undeutsch, U., Motive der Abiturienten für die Wahl des Volksschullehrerberufs. Frankfurt/M 1964

Weber, E., Analyse der Berufssituation des Lehrers. In: Schule und Psychologie. 3. Jg. 1956. S. 175 - 184

Weinert, F.E., Schule und Beruf als institutionelle Sozialisationsvariablen. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 7.2 Göttingen 1972. S. 825 - 885

Wiendieck, G. und Lück, H.E., Zur Entwicklung von Kurzformen der Brengelmann - Skalen E,N und NR. Diagnostica 1969. S. 4o - 43

ANHANG

Im Folgenden ist der Fragebogen, anhand dessen diese Untersuchung durchgeführt wurde, wiedergegeben.
Auf den Seiten VI - VII bzw. XIII - XVIII sind die Autoritarismus- bzw. Zufriedenheitsitems mit den Symbolen, unter denen sie in den Tabellen der korrelationsstatistischen und faktorenanalytischen Rechnungen in Erscheinung treten, aufgeführt.

Im Anschluß an den Fragebogen befinden sich graphische Darstellungen der Korrelationsmatrices aller Merkmale, und zwar bei

allen Probanden	Tabelle A, S. XXV
den männlichen Studierenden	Tabelle B, S. XXVI
den weiblichen Studierenden	Tabelle C, S. XXVII
den männlichen Lehramtsanwärtern	Tabelle D, S. XXVIII
den weiblichen Lehramtsanwärtern	Tabelle E, S. XXIX .

Bei diesen Korrelationsmatrices sind von r = 0 signifikant unterschiedliche Beziehungen zwischen je zwei Merkmalen durch schraffierte Felder gekennzeichnet. Zusätzlich dazu bedeutet ein kleiner Kreis ° eine auf dem .05-Niveau signifikante Korrelation, bei zwei kleinen Kreisen °° handelt es sich um einen auf dem.01-Niveau und bei drei kleinen Kreisen °°° um einen auf dem .001-Niveau gesicherten Zusammenhang. Negative Beziehungen sind durch ein -Zeichen verdeutlicht.

Do Ref. männlich

Auf den folgenden Seiten finden Sie einige Aussagen über den Umgang mit Menschen. Geben Sie bitte an, wie weit jede dieser Aussagen für Sie zutrifft.

Für Ihre Beantwortung haben Sie jeweils sechs Möglichkeiten, die gleiche Abstufungen von "trifft gar nicht zu" bis "trifft vollständig zu" bedeuten:

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft weitgehend zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

Durchkreuzen Sie bitte immer dasjenige Kästchen, das Ihrer Aussage entspricht.

Füllen Sie jeden Bogen bitte zügig und spontan aus und beantworten Sie bitte a l l e Aussagen!

Hier noch ein Beispiel für die Beantwortung der Aussagen:
"Ich erzähle lieber als daß ich zuhöre."

[X]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

Wenn diese Aussage für Sie "garnicht" zutrifft, durchkreuzen Sie bitte das Kästchen mit der Ziffer "1" (wie es hier im Beispiel gemacht wurde)

Wenn diese Aussage für Sie "bedingt" zutrifft, durchkreuzen Sie bitte das Kästchen mit der Ziffer "3".

Wenn die Aussage für Sie "vollständig" zutrifft, durchkreuzen Sie bitte das Kästchen mit der Ziffer "6".

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft weitgehend zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

1. Ich war aktiv an der Organisation eines Vereins oder irgendeiner Gruppe beteiligt.

[1] [2] [3] [X] [5] [6]

2. Ich lasse anderen Personen in ihrem Handeln weitgehend freie Hand

[1] [2] [3] [4] [X] [6]

3. Ich habe fast immer eine passende Anwort auf Bemerkungen, die an mich gerichtet sind.

[1] [2] [3] [4] [X] [6]

4. Es fällt mir schwer, vor einer großen Gruppe von Menschen zu sprechen oder vorzutragen.

[1] [X] [3] [4] [5] [6]

5. Wenn meine Bekannten einen schlechten Geschmack haben, bemühe ich mich, ihn zu verbessern.

[1] [X] [3] [4] [5] [6]

6. Ich habe nur Interesse für einen Verein, in dem ich maßgeblich Einfluß haben kann.

[1] [2] [X] [4] [5] [6]

7. Ich halte mich für einen lebhaften Menschen

[1] [2] [3] [X] [5] [6]

8. Ich vermeide es, andere Menschen zu beeinflussen.

[X] [2] [3] [4] [5] [6]

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft weitgehend zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
1	2	3	4	5	6

9- Ich spiele bei gesellschaftlichen Ereignissen gern eine aktive Rolle

10. Ich glaube, daß andere mehr leisten, wenn ich sie beaufsichtige.

11. Es macht mir Spaß, andere von meiner Meinung zu überzeugen.

12. Ich bin im Umgang mit anderen ziemlich behindert, so daß ich nicht so erfolgreich bin, wie ich sein könnte.

13. Ich strebe nicht danach, das Verhalten anderer meinen Vorstellungen anzupassen.

14. Ich pflege schnell und sicher zu handeln.

15. Ich versuche, niemanden zu bevormunden.

16. Ich halte mich bei gesellschaftlichen Verpflichtungen lieber im Hintergrund auf.

trifft gar nicht zu | trifft kaum zu | trifft bedingt zu | trifft weitgehend zu | trifft überwiegend zu | trifft vollständig zu

[1] —— [2] — [3] — [4] —— [5] —— [6]

17. Ich lege gern fest, was einzelne in einer Gruppe tun sollen.

[1] — [2] — [X 3] —— [4] — [5] —— [6]

18. Ich versuche, Entscheidungen anderer in meinem Sinne zu beeinflussen

[1] —— [2] — [X 3] — [4] —— [5] — [6]

19. Ich mache gewöhnlich den Anfang, wenn ich neue Bekannte gewinne.

[1] — [2] — [X 3] — [4] —— [5] —— [6]

20. Es macht verlegen, wenn mich andere Leute auf der Straße oder in Läden beobachten.

[X 1] — [2] — [3] — [4] — [5] — [6]

21. Mir widerstrebt es, anderen zu sagen, was sie tun sollen.

[1] — [2] — [X 3] — [4] —— [5] —— [6]

22. Ich möchte niemanden in seiner Entscheidungsfreiheit einschränken

[1] — [2] — [3] — [4] — [5] — [X 6]

23. Ich bezeichne mich selbst als gesprächig

[1] — [2] — [3] — [X 4] — [5] — [6]

24. Mir fällt es schwer, selbst in einer ungezwungenen Gesellschaft richtig aus mir herauszugehen.

[X 1] — [2] — [3] — [4] — [5] — [6]

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft weitgehend zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
1	2	3	4	5	6

25. Ich übernehme bei gemeinsamen Aktionen gern die Führung.

26. Ich überrede andere gern zu etwas, was mir Spaß macht.

27. Andere Leute halten mich für lebhaft

28. Ich gebe gern Anordnungen.

29. Ich lasse jedem seinen persönlichen Geschmack.

30. Ich bin leicht verlegen.

31. Ich dränge niemanden meine Meinung auf.

32. Ich kann mich in einer vergnügten Gesellschaft meistens ungezwungen und unbeschwert auslassen.

trifft gar nicht zu | trifft kaum zu | trifft bedingt zu | trifft weitgehend zu | trifft überwiegend zu | trifft vollständig zu

[1] [2] [3] [4] [5] [6]

33. Meistens fällt denjenigen Schülern der Schulbesuch leichter, deren Eltern akademisch gebildet sind.

[1] [2] [3] [4] [5] [6]

34. Eine wirkliche Erziehung ist ohne Religion undenkbar. Aut 1

[1] [2] [3] [4] [5] [6]

35. Man sollte keine Noten mehr, sondern nur noch allgemeine Gesamtbewertungen geben. - Die Noten für Einzelfächer gehören abgeschafft, statt dessen sollten allgemeine Gesamtbeurteilungen gegeben werden.

[1] [2] [3] [4] [5] [6]

36. Den ersten Anzeichen einer schlechten Charakterentwicklung bei einem Schüler sollte man mit schärferer Disziplin und strengerer Ordnung begegnen. Aut 2

[1] [2] [3] [4] [5] [6]

37. Kinder und Jugendliche müssen lernen, daß es ihre Pflicht und Schuldigkeit ist, ihren Eltern und Lehrern gegenüber dankbar und rücksichtsvoll zu sein. Aut 3

[1] [2] [3] [4] [5] [6]

38. Bei Trotzreaktionen eines Schülers soll man auch in kleinen Dingen nicht nachgeben. Aut 4

[1] [2] [3] [4] [5] [6]

1	2	3	4	5	6
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft weitgehend zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu

39. Eine der besten Möglichkeiten, Schüchternheit bei einem Schüler zu überwinden, besteht darin, ihn möglichst häufig aufzurufen. **Aut 5**

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6

40. Wenig begabte Schüler können einen Lehrer oft an den Rand der Geduld bringen. **Aut 6**

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6

41. Die meisten Schüler gehen von Natur aus ungern zur Schule, deshalb ist ein gewisser Zwang unerläßlich. **Aut 7**

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6

42. Ein Schüler muß lernen, mit beiden Beinen auf dem Boden der Tatsachen zu bleiben.

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6

43. Meistens vergißt ein Schüler seine Sorgen eher, wenn man sie nicht beachtet. **Aut 8**

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6

44. Kinder und Jugendliche sollten öfters darauf hingewiesen werden, welche Opfer ihre Eltern für sie bringen. **Aut 9**

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6

45. Die heutigen Jugendlichen sind raffinierter als gleichaltrige früherer Zeiten. **Aut 10**

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft weitgehend zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

46. Es ist nicht normal, wenn ein Kind sich schon vor der Pubertät für Sexualität interessiert. Aut 1

47. Es hat seine guten Gründe, daß Schüler aufstehen sollen, wenn sie aufgerufen werden. Aut 1

48. Für einen Schüler sind Mißerfolge oft ein sehr guter Ansporn. Aut 1

49. Es kann manchmal gut für einen Schüler sein, wenn er vor der Klasse kritisiert wird. Aut 14

50. Man ist mit den Kindern heutzutage zu freizügig. Aut 15

51. Gesunde Kinder und Jugendliche haben meistens durchaus Verantwortungsbewußtsein.

52. Schüler sind im allgemeinen noch zu jung, als das sie eigene Entscheidungen treffen können. Aut 16

Bitte machen Sie einen Kreis um das "ja", wenn die betreffende Frage für Sie zutrifft, und um das "nein", wenn sie nicht zutrifft. Benutzen Sie das "?" nur dann, wenn Sie sich wirklich nicht anders entscheiden können. Arbeiten Sie so schnell wie möglich und benutzen Sie die Antwort, die Ihnen zuerst in den Sinn kommt. Es ist unbedingt notwendig, daß alle Fragen beantwortet werden. Dieser Fragebogen hat nichts mit der Intelligenz zu tun, sondern will lediglich Ihre gewohnheitsmäßigen Verhaltensweisen oder gedanklichen Vorstellungen erfassen. Bitte beantworten Sie alle Fragen!

Soll man erst dann seine Freizeit richtig genießen, wenn man seine Pflichten restlos erfüllt hat? ja ? nein

Glauben Sie, daß man stets auf Qualität sehen und die solidesten und dauerhaftesten Dinge kaufen sollte? ja ? nein

Muß man sein Leben nach einem eigenen Ideal ausrichten und seinen Prinzipien stets folgen, um eine wertvolle Persönlichkeit zu werden? ja ? nein

Sorgen Sie immer dafür, daß Ihre Arbeit sorgfältig geplant und organisiert ist? ja ? nein

Empfinden Sie es als unangenehm, wenn irgend etwas Ihre Gewohnheit unterbricht? ja ? nein

Stimmt es, daß Sie Dinge nicht gern haben, die unsicher sind und die man nicht voraussagen kann? ja ? nein

Träumen Sie tagsüber oft von Dingen, die Sie nicht verwirklicht werden? ja ? nein

Haben Sie oft eine schlechte, unzufriedene Laune? ja ? nein

Glauben Sie von sich selbst, daß Sie besonders nervös und innerlich gespannt sind? ja ? nein

Versenken Sie sich gern in Träumereien? ja ? nein

Haben Sie oft und ohne besonderen Grund ein Gefühl der Teilnahmslosigkeit und Müdigkeit? ja ? nein

Sind Sie je durch unnütze Gedanken belästigt worden, die immer wieder durch Ihren Kopf gehen? ja ? nein

Haben Sie manchmal ohne Grund ein "miserables" Gefühl? ja ? nein

Sind Sie leicht verstimmt? ja ? nein

Sind Sie manchmal ohne Grund abwechselnd fröhlich und traurig? ja ? nein

Wechselt Ihre Stimmung oft mit oder ohne ersichtlichen Grund? ja ? nein

Ordnen Sie bitte die folgenden, den Beruf betreffenden Aussagen A - F danach, wie wichtig diese Faktoren für Sie persönlich sind. Schreiben Sie neben den für Sie bedeutsamsten Faktor den Rangplatz 1, neben den nächstbedeutensten den Rangplatz 2 usw. bis hin zur 6. Bitte achten Sie darauf, daß eine Rangreihe von 1 - 6 entsteht, wobei jede der Ziffern nur einmal Verwendung findet.

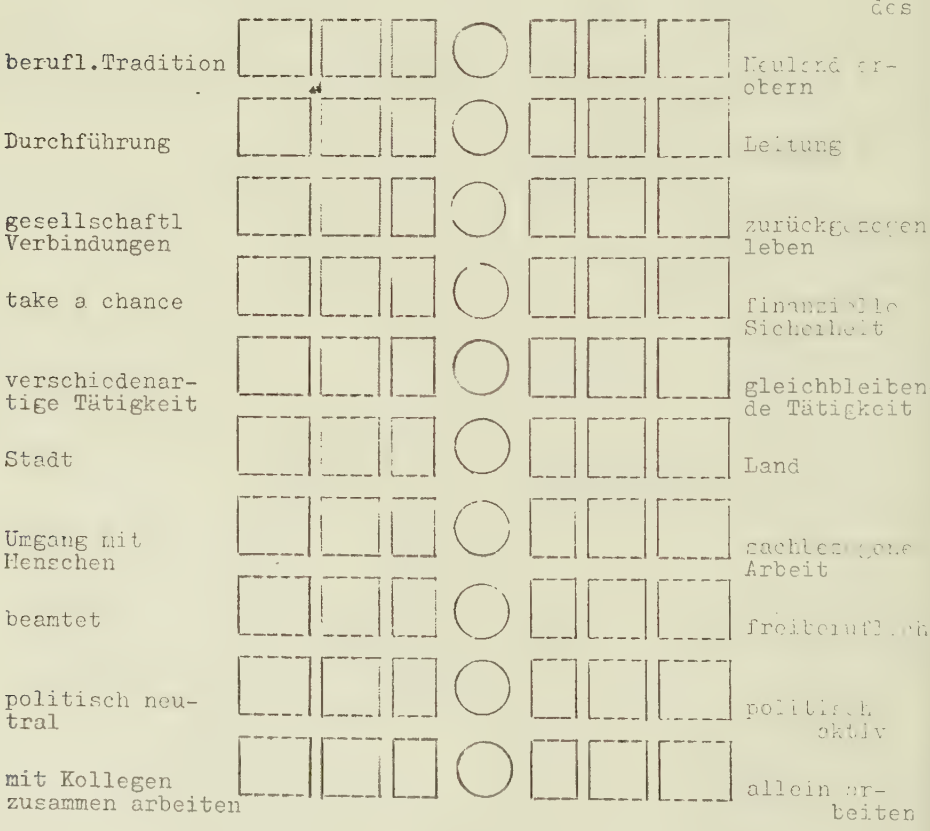
Ich würde bevorzugen eine Stellung oder einen Beruf mit:	Rangfolge, von 1 (am stärksten bevorzugt) bis 6 (am wenigsten bevorzugt)
A. Festem Einkommen	.....
B. Hohem Einkommen	.....
C. Keiner Gefahr der Entlassung oder Arbeitslosigkeit	.....
D. Kurzer Arbeitszeit, viel Freizeit	.....
E. Guten Aufstiegsmöglichkeiten	.....
F. Interessanter Arbeit, die ein Gefühl der Befriedigung gibt	.....

Ich habe hier eine Liste, darauf sind jeweils in einer Reihe zwei Berufsbedingungen angegeben, die sich gegenseitig ausschließen. Zwischen den beiden Angaben ist ein Kästchensystem, in dem Sie jeweils Ihre Stellungnahme eintragen können.

Kreuzen Sie nun bitte in jeder Reihe eines der Kästchen an, und zwar je nachdem, wie wichtig Ihnen jeweils einer der beiden alternativen Bedingungen für Ihren Beruf ist, eines der großen oder der kleineren Kästchen. In der Mitte den Kreis nur ankreuzen, wenn Ihnen beide Alternative gleich unwichtig erscheinen.

Also: Wie soll Ihr Beruf nach Ihren Vorstellungen sein?

Gegensatzpaare für die Charakterisierung eines Berufsbildes



Wir haben hier eine Reihe von Meinungen zusammengestellt, die man über seine Arbeit haben kann.
Beurteilen Sie bitte, ob Sie persönlich diese Meinungen richtig oder falsch finden, wenn Sie an Ihre eigene Arbeit denken. Damit Sie möglichst genaue Urteile abgeben könne, stehen Ihnen jeweils folgenden fünf vorformulierte Antworten zur Verfügung:

- [ ] richtig
- [ ] ziemlich richtig
- [ ] weder richtig noch falsch
- [ ] ziemlich falsch
- [ ] falsch

Kreuzen Sie bitte die Antwort an, die Ihrer persönlichen Ansicht entspricht. Beantworten Sie bitte alle Fragen. Machen Sie bitte bei jeder Frage nur ein Kreuz.

Ein Beispiel:
"Ich bin vorläufig ganz zufrieden mit meiner Stelle."

- [ ] richtig
- [x] ziemlich richtig
- [ ] weder richtig noch falsch
- [ ] ziemlich falsch
- [ ] falsch

Das Kreuz bei [x] ziemlich richtig entspräche dann Ihrer Meinung, wenn Sie einigermaßen, aber doch nicht ganz zufrieden mit Ihrer Stelle wären.

Wenn ich am Montag zur Arbeit gehe, warte ich schon wieder auf das Wochenende. Zu 52

- ☐ richtig
- ☐ ziemlich richtig
- ☐ weder richtig noch falsch
- ☐ ziemlich falsch
- ☐ falsch

Meine Arbeit gibt mir die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu fällen. Zu 53

- ☐ richtig
- ☐ ziemlich richtig
- ☐ weder richtig noch falsch
- ☐ ziemlich falsch
- ☐ falsch

Es wird in der Schule oft zu viel von uns erwartet. Zu 54 *

- ☐ richtig
- ☐ ziemlich richtig
- ☐ weder richtig noch falsch
- ☐ ziemlich falsch
- ☐ falsch

Ich fühle mich wegen der Arbeit oft müde und abgespannt. Zu 55

- ☐ richtig
- ☐ ziemlich richtig
- ☐ weder richtig noch falsch
- ☐ ziemlich falsch
- ☐ falsch

Die mit * gekennzeichneten Items bildeten die Zufriedenheitskurzform, die den Studierenden vorgelegt wurde.

Manchmal habe ich das Gefühl, daß meine Arbeit in meiner Schule wenig zählt. Zu 56

- ☐ richtig
- ☐ ziemlich richtig
- ☐ weder richtig noch falsch
- ☐ ziemlich falsch
- ☐ falsch

Meine Arbeit macht mir wenig Spaß, aber man sollte nicht zuviel erwarten. Zu 57*

- ☐ richtig
- ☐ ziemlich richtig
- ☐ weder richtig noch falsch
- ☐ ziemlich falsch
- ☐ falsch

Ich kann hier meine Ideen verwirklichen. Zu 58

- ☐ richtig
- ☐ ziemlich richtig
- ☐ weder richtig noch falsch
- ☐ ziemlich falsch
- ☐ falsch

Ich kann meine Arbeit selbst einteilen und planen. Zu 59

- ☐ richtig
- ☐ ziemlich richtig
- ☐ weder richtig noch falsch
- ☐ ziemlich falsch
- ☐ falsch

Ich habe richtige Freude an der Arbeit. Zu 60*

- ☐ richtig
- ☐ ziemlich richtig
- ☐ weder richtig noch falsch
- ☐ ziemlich falsch
- ☐ falsch

Ich habe es aufgegeben, daran zu denken, daß ich mal weiterkommen könnte. Zu 61

- ☐ richtig
- ☐ ziemlich richtig
- ☐ weder richtig noch falsch
- ☐ ziemlich falsch
- ☐ falsch

Meine Arbeit läuft immer im gleichen Trott; daran kann man nichts machen. Zu 62

- ☐ richtig
- ☐ ziemlich richtig
- ☐ weder richtig noch falsch
- ☐ ziemlich falsch
- ☐ falsch

Was meinen Sie:

Insgesamt gesehen: Würden Sie sagen, daß Ihre Arbeit wirklich interessant und befriedigend ist? Zu 63*

- ☐ ja, sehr interessant
- ☐ ziemlich interessant
- ☐ weder interessant noch uninteressant
- ☐ ziemlich uninteressant
- ☐ sehr uninteressant

Gibt Ihnen Ihre Arbeit genügend Möglichkeiten, Ihre Fähigkeiten zu gebrauchen? Zu 64*

- ☐ sehr viele Möglichkeiten
- ☐ ziemlich viele Möglichkeiten
- ☐ durchschnittlich viele Möglichkeiten
- ☐ wenig Möglichkeiten
- ☐ keine Möglichkeiten

Sind Sie zufrieden, wie Ihre Vorgesetzten loben und kritisieren? Zu 65

- ☐ sehr zufrieden
- ☐ ziemlich zufrieden
- ☐ weder zufrieden noch unzufrieden
- ☐ ziemlich unzufrieden
- ☐ sehr unzufrieden

Sind Sie mit Ihren Aufstiegsmöglichkeiten zufrieden? Zu 66*

- ☐ sehr zufrieden
- ☐ ziemlich zufrieden
- ☐ weder zufrieden noch unzufrieden
- ☐ ziemlich unzufrieden
- ☐ sehr unzufrieden

Sind Sie mit Ihrer Stellung zufrieden, wenn Sie sie vergleichen mit Ihren Fähigkeiten? Zu 67

- ☐ sehr zufrieden
- ☐ ziemlich zufrieden
- ☐ weder zufrieden noch unzufrieden
- ☐ ziemlich unzufrieden
- ☐ sehr unzufrieden

Sind Sie mit Ihrer Bezahlung zufrieden? Zu 68

- ☐ sehr zufrieden
- ☐ ziemlich zufrieden
- ☐ weder zufrieden noch unzufrieden
- ☐ ziemlich unzufrieden
- ☐ sehr unzufrieden

Gibt es Zeiten, in denen Sie eine andere Tätigkeit ausüben möchten als gegenwärtig? Zu 69

- ☐ sehr häufig
- ☐ häufig
- ☐ hin und wieder
- ☐ selten
- ☐ nie

Wenn Sie noch einmal zu entscheiden hätten, würden Sie dann wieder den gleichen Beruf wählen? Zu 70*

- ☐ ja, ganz sicher
- ☐ vielleicht
- ☐ weiß nicht
- ☐ vermutlich nicht
- ☐ sicher nicht

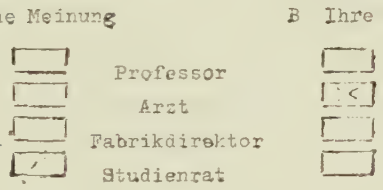
Im folgenden geht es um die Einschätzung der gesellschaftlichen Stellung des Volksschullehrers verglichen mit anderen Berufen.

Bitte bezeichnen Sie

A den Rangplatz, den die öffentliche Meinung nach Ihrer Vermutung dem Volksschullehrer (Grundschul- und Hauptschullehrer) zuweist, in einem der Felder unter A ; und

B den Rangplatz, den Sie selbst nach seiner wirklichen gesellschaftlichen Bedeutung dem Volksschullehrerberuf zuweisen, in einem der Felder unter B .

Beispiel:



Nach der vermuteten öffentlichen Meinung befragt (A) , stuft der Beantworter im Beispiel den Volksschullehrer zwischen Studienrat und Fabrikdirektor ein.
Nach seiner eigenen Meinung über die gesellschaftliche Bedeutung (B) befragt, weist er ihm einen Rangplatz zwischen Arzt und Professor zu.

	a) öffentliche Meindung		b) Ihre Meinung
1	☐	Professor	☐
2	☐	Arzt	☐
3	☐	Fabrikdirektor	☐
4	☐	Studienrat	☐
5	☐	Regierungsrat	☐
6	☐	Pfarrer	☐
7	☐	Gutsbesitzer	☐
8	☐	Major	☐
9	☐	Opernsänger	☐
10	☐	Elektroingenieur	☐
11	☐	Texteilkaufmann	☐
12	☐	Bauer	☐
13	☐	Schneider	☐
14	☐	Autoschlosser	☐
15	☐	Friseur	☐
16	☐	Kolonialw.-Händler	☐
17	☐	Tischler	☐
18	☐	Bankangestellter	☐
19	☐	Fleischer	☐
20	☐	Techn. Zeichner	☐

b. w.

Welches Studium würden Sie durchführen / hätten Sie am liebsten durchgeführt, wenn finanzielle Fragen, Probleme der Zulassung zum Studium u.ä. keine Rolle spielten?

(Mehrfachantworten möglich)

Merkmal 81-84

- [ ] das gleiche Studium
- [ ] stud. phil.
- [ ] stud. phil.
- [ ] stud. med.
- [ ] stud. rer. nat.
- [ ] Kunst/Musikhochschulstudium
- [ ] stud. jur.
- [ ] stud. ing.
- [ ] stud. theol.
- [ ] stud. rer. pol.
- [ ] ein nicht-akad. Studium

Haben Sie sich schon einmal ernsthaft mit dem Gedanken getragen, den Beruf aufzugeben oder denken Sie jetzt daran?

Frage 74

- [ ] sehr häufig
- [ ] häufig
- [ ] hin und wieder
- [ ] selten
- [ ] nie

Wenn Sie Kinder haben bzw. hätten, würden Sie gegebenenfalls bei entsprechender Neigung u. Vorbildung den Volksschullehrerberuf Ihrem Sohn/Tochter empfehlen?

Frage 73

- [ ] ja, ganz sicher
- [ ] vielleicht
- [ ] weiß nicht
- [ ] vermutlich nicht
- [ ] sicher nicht

Wir bitten Sie noch um die Beantwortung einiger Fragen, die die Tätigkeit des Lehrers betreffen:

Merkmal 77-80

Welches Studienfach (welche Studienfächer) an der Pädagogischen Hochschule halten Sie für Ihre Tätigkeit als Lehrer für besonders wichtig?

.....

Inwieweit halten Sie das Fach Psychologie für Ihre Tätigkeit als Lehrer für wichtig?

Frage 76

- [ ] sehr wichtig
- [ ] ziemlich wichtig
- [ ] weder wichtig noch unwichtig
- [ ] ziemlich unwichtig
- [ ] völlig unwichtig

Entspricht der Lehrerberuf den Vorstellungen, die Sie sich davon zu Beginn Ihres Studiums gemacht haben?

Frage 71

- [ ] ja, entspricht völlig
- [ ] entspricht im großen und ganzen
- [ ] entspricht nur teilweise
- [ ] entspricht im wesentlichen nicht
- [ ] entspricht überhaupt nicht

Empfinden Sie die Tätigkeit als Lehrer

Frage 72

- [ ] positiver
- [ ] weder positiver noch negativer
- [ ] negativer

als Sie es sich am Anfang Ihres Studiums vorgestellt hatten?

Gründe für Unzufriedenheit

Bitte beantworten Sie die eine oder beide der nachfolgenden Fragen ganz kurz - in Stichworten:

Was könnte Ihre Zufriedenheit im Lehrerberuf (noch) steigern?

.....
.....
.....
.....

Welches ist der Hauptgrund (sind die Hauptgründe) für mangelnde Zufiedenheit bei Ihnen?

.....
.....
.....
.....
.....

Wir bitten Sie noch um folgende Angaben, die wir zur Auswertung unbedingt benötigen:

☐ männlich ☐ weiblich

Alter .....

Beruf des Vaters (der Mutter) .....

Sind Sie verheiratet? ☐ ja ☐ nein

Zahl der Kinder? ....

Waren Sie vor Ihrem Studium berufstätig? ☐ ja ☐ nein

Wenn ja, in welchem Beruf? .....

Haben Sie vor Ihrem Studium bereits eine andere Ausbildung absolviert?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche? .....

Haben Sie diese Ausbildung beendet? ☐ ja ☐ nein

E N D E !

Wir danken Ihnen sehr für Ihre Mitarbeit !

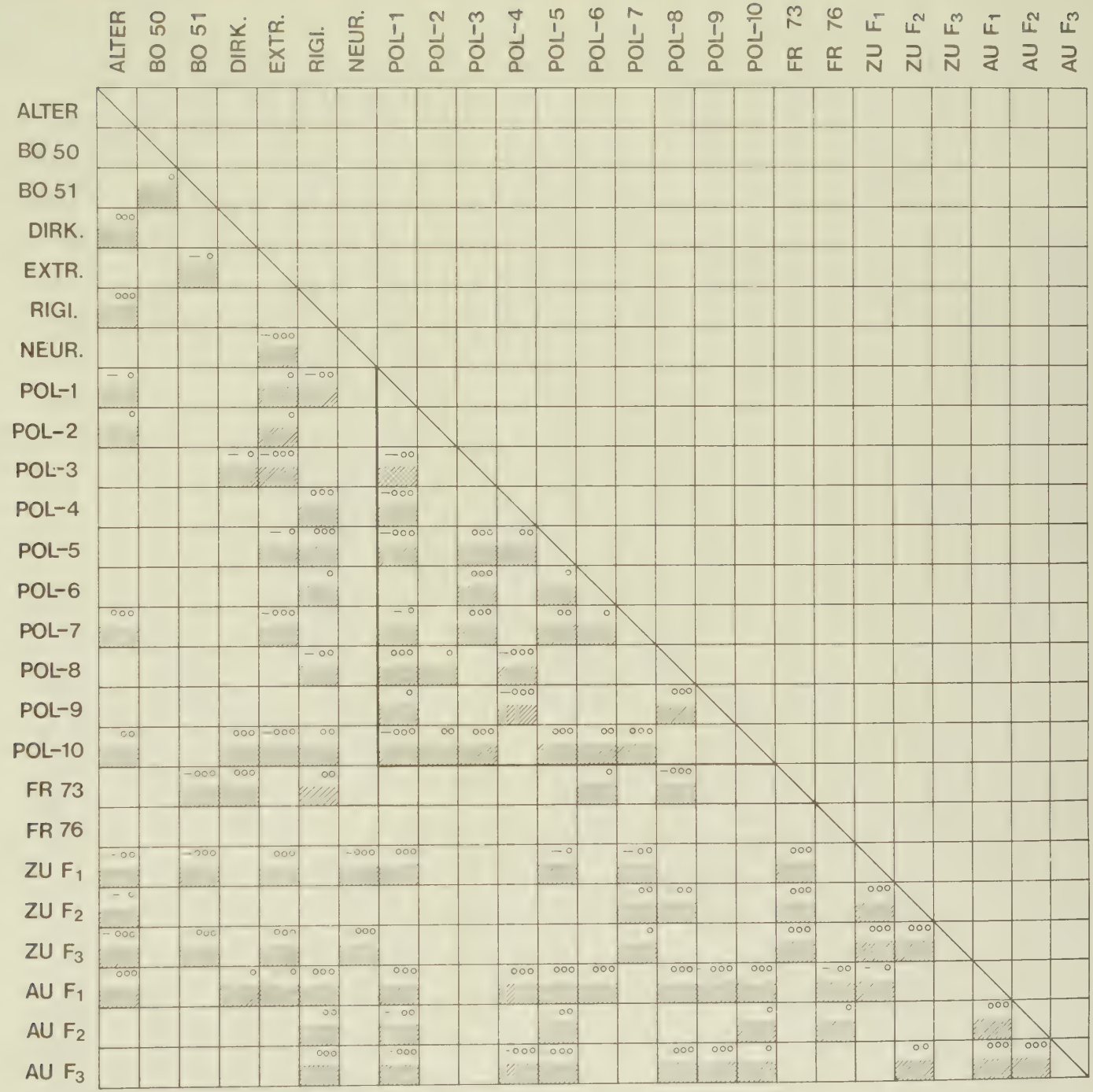
Für die Durchführung verantwortlich:

G.Bauer, Diplom-Psychologe
Wiss. Ass. an der PH Ruhr,
Abt. Dortmund

46 Dortmund, Kreuzstr. 53

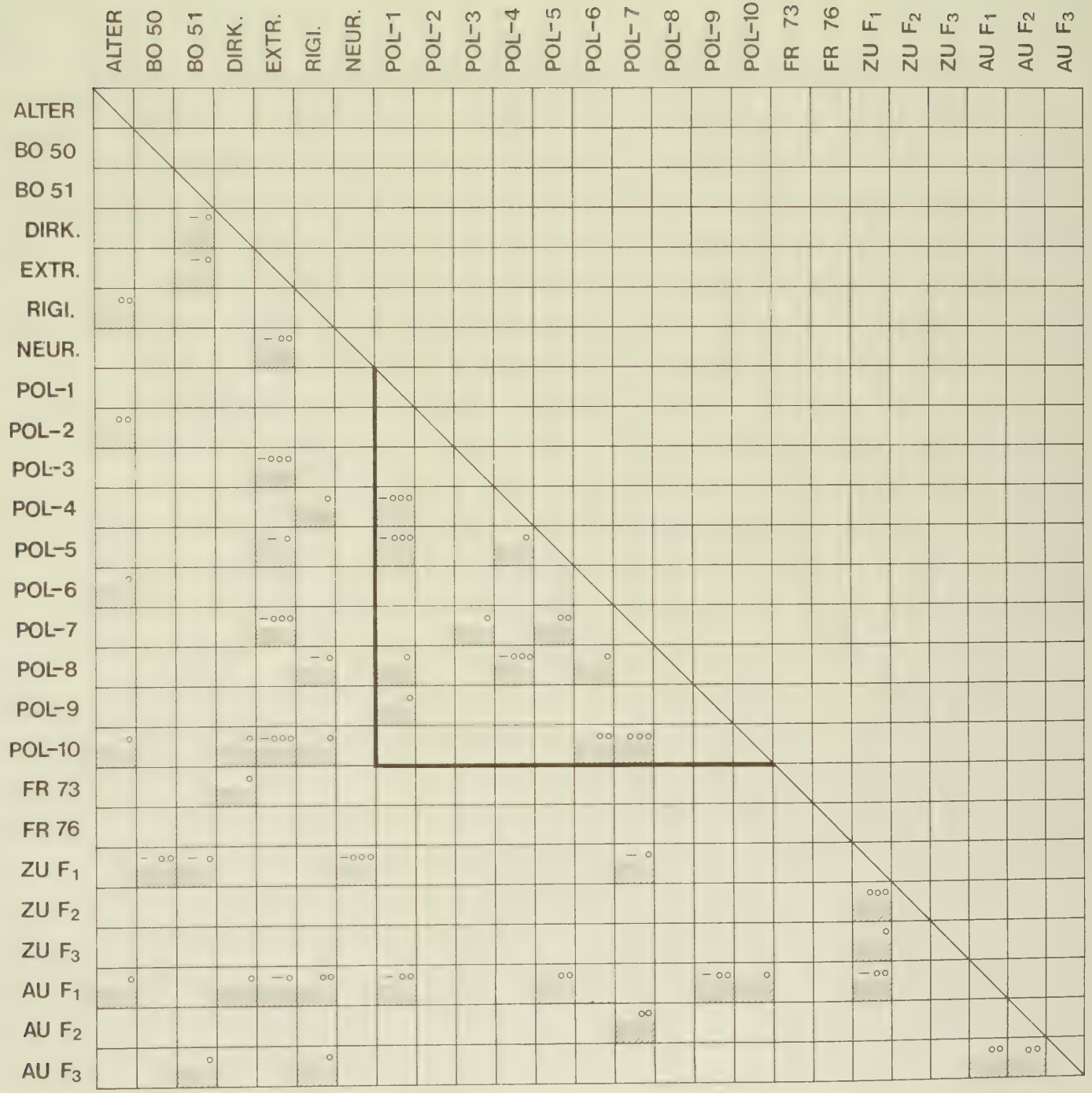
ALLE PBN
STUD. U. REF.,
N = 320

TAB. A
XXV



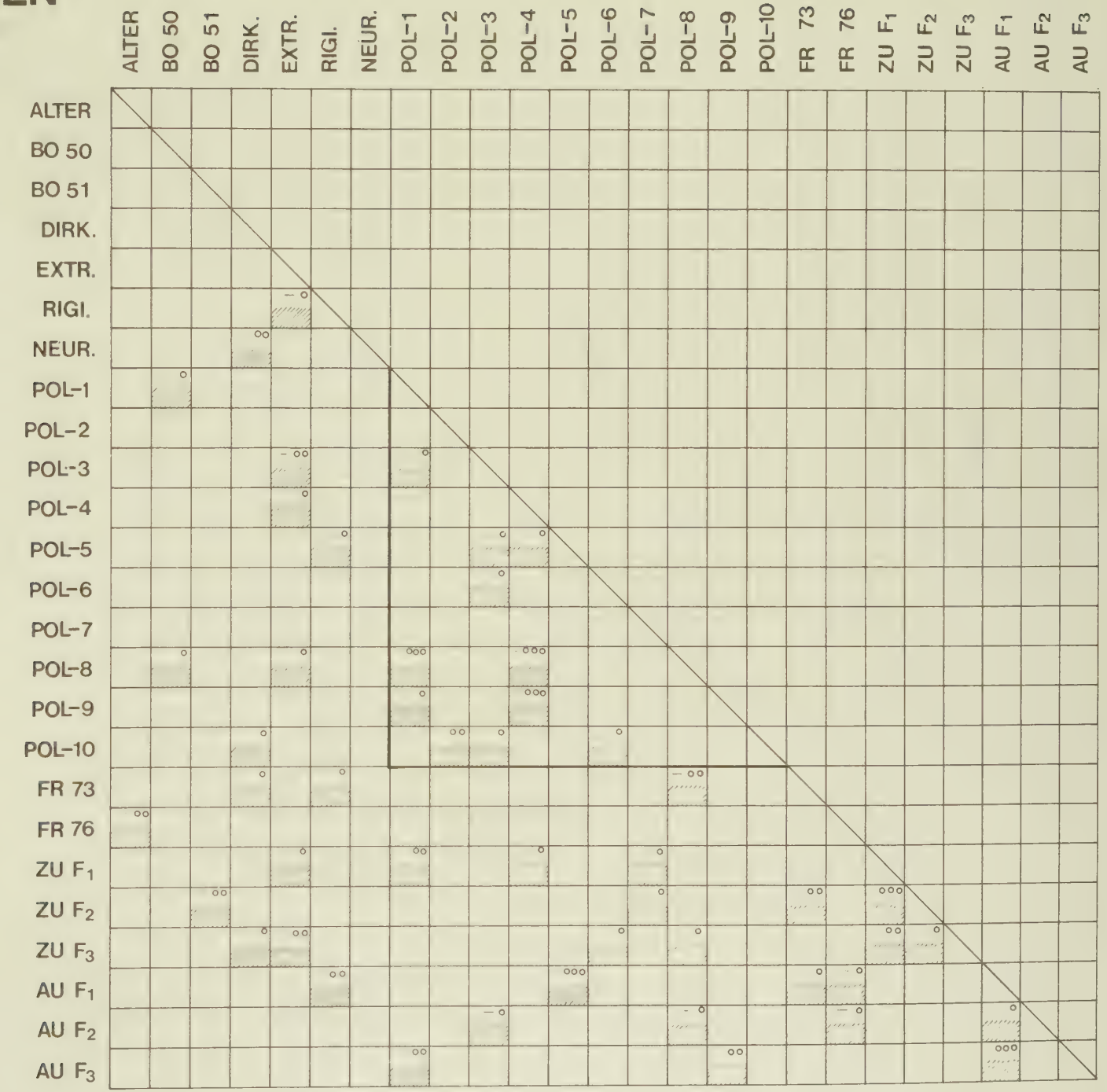
STUDENTEN
1.u.6. SEMESTER
N = 90

TAB. B
XXVI



STUDENTINNEN
1.u.6. SEMESTER
N = 98

TAB. C
XXVII

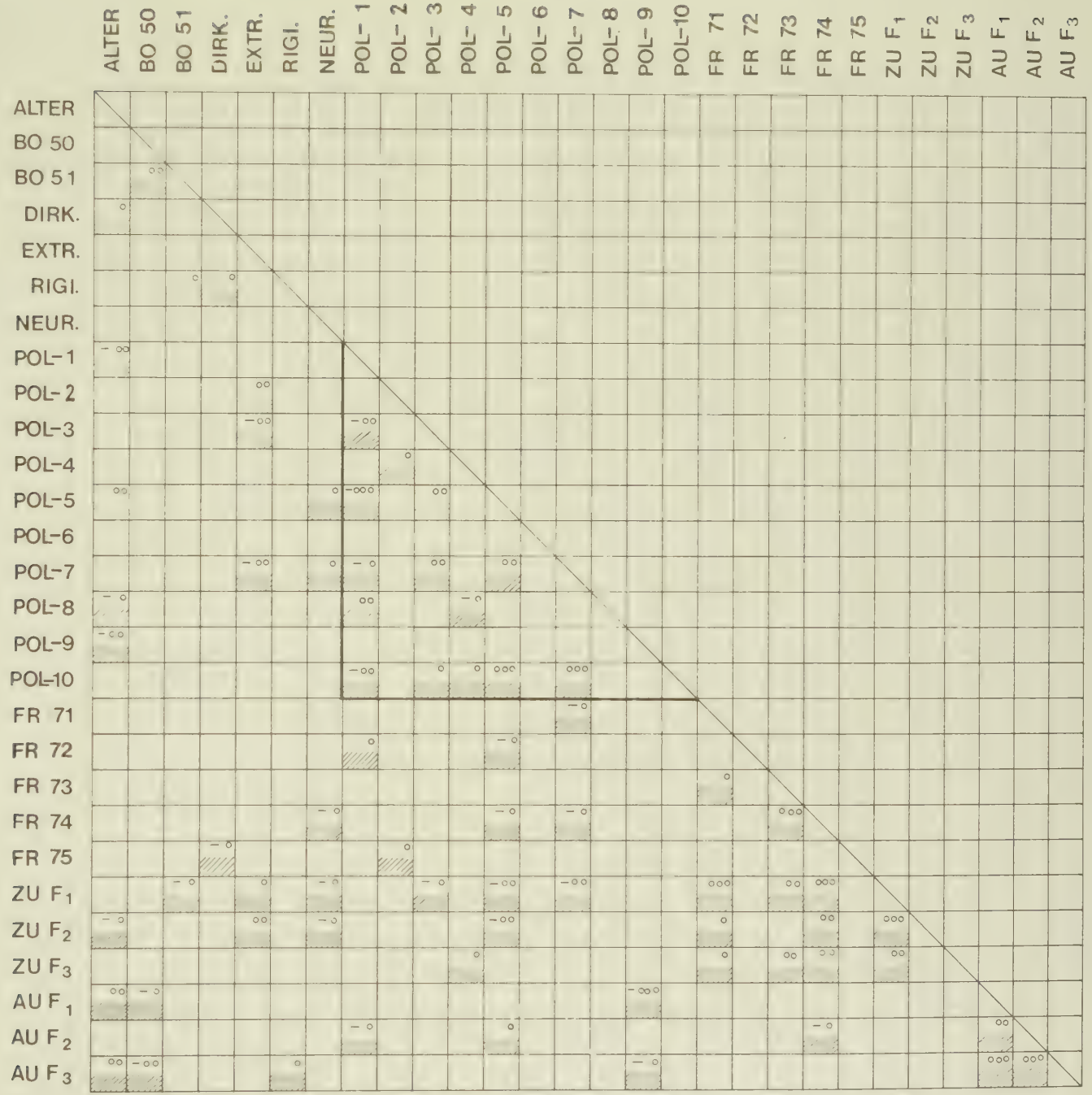


REF. MÄNNL.

N = 45

TAB. D

XXVIII

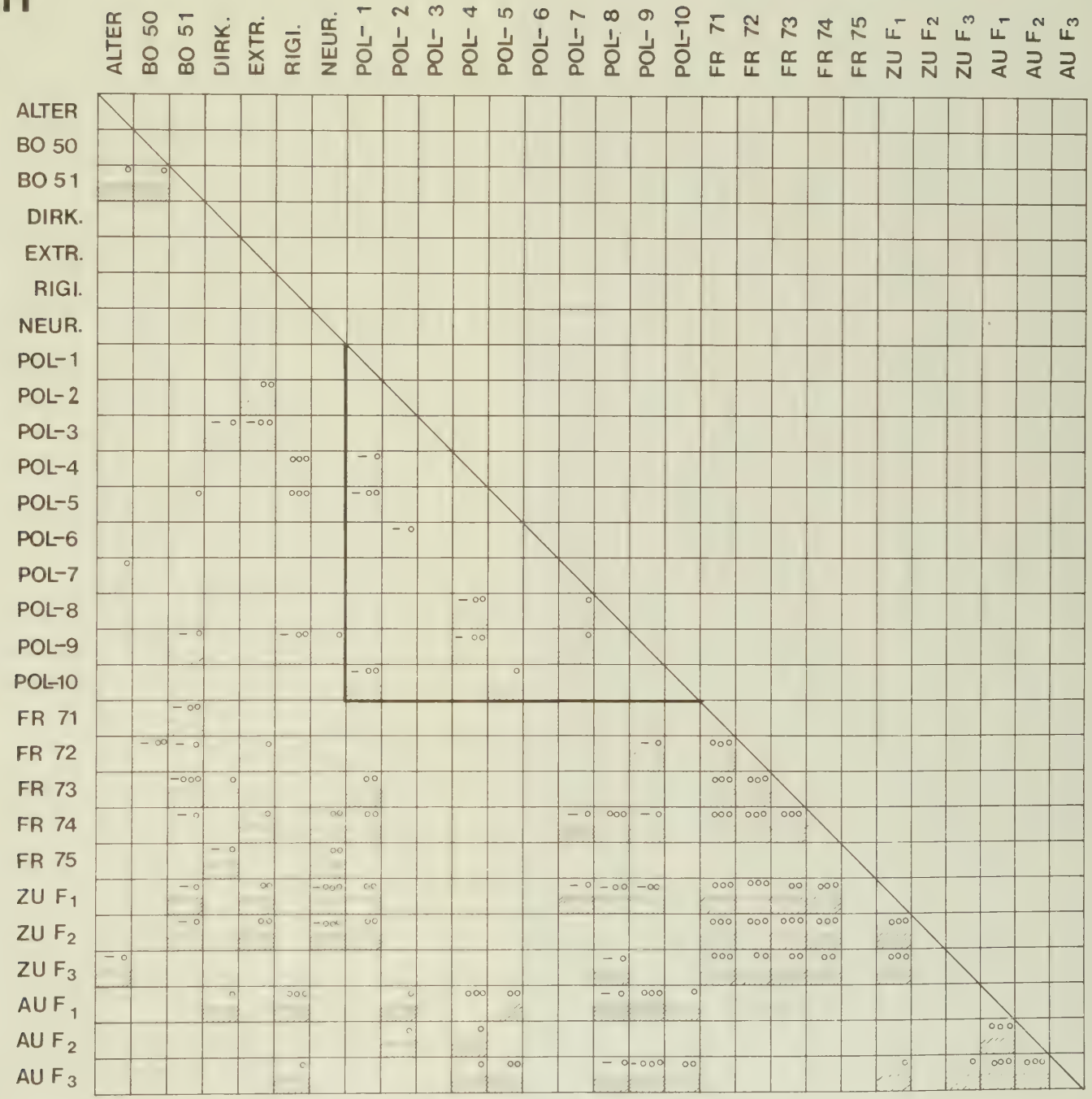


REF. WEIBLICH

N = 123

TAB. E

XXIX



LEBENSLAUF

Geboren am 23.10.1941 in Witten/Ruhr als Sohn des Pfarrers Gerhard Bauer und seiner Ehefrau Gudrun, geb. Stamm.
Von 1948 bis 1952 Besuch der Volksschule in Bielefeld, von 1952 bis 1961 des Gymnasiums in Moers, dort im Februar 1961 Abitur.
Von 1961 bis 1966 Studium der Romanistik, Geschichte, Pädagogik und Philosophie an den Universitäten Tübingen, Heidelberg und Bonn. 1966 Ablegung der 1.Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen in den Fächern Französisch, Geschichte und Pädagogik.
Von 1964 bis 1969 Studium der Psychologie in Heidelberg und Bonn. 1969 Hauptdiplom in Psychologie an der Universität Bonn.
Ab Februar 1970 Anstellung als Lehrer für Pädagogik und Sozialkunde in Neuß. Seit August 1970 Wissenschaftlicher Assistent im Fach Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abt. Dortmund.